

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 51

Ano XXII - Nº 51 - março de 2013

Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Brasília

Semestral

Crise, Políticas Públicas e Greves

6 Greve e Radicalização

Luiz Fernando de Souza Santos

12 A greve de 2011 da Universidade Federal de Rondônia: balanços e perspectivas

Marilsa Miranda de Souza e Márcio Marinho Martins

20 Greve dos docentes da UFC e da UNILAB:

construção coletiva, superação de barreiras e conquistas

Maria do Céu de Lima, Maria Juraci Maia Cavalcante e Aécio Alves de Oliveira

Educação e Trabalho Docente

32 Carta em defesa da educação na Espanha

Rosa Cañadell

46 Ensino médio politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul

Elisabete Zardo Búrigo

60 A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações

históricas e propondo táticas superadoras

Celi Zulke Taffarel, Raquel Freire Rodrigues e Márcia Morschbacher

74 REUNI no campus de Palotina da UFPR: trabalho docente e ação sindical

Fernanda da Conceição Zanin, Joana Alice Ribeiro de Freitas,

Luis Allan Künzle e Raimundo Alberto Tostes

Sumário

Debates

- 84 EBSERH:** o discurso do projeto privatista do governo federal para a educação superior
Giovane S. Ramos
- 92 Movimento Estudantil de Serviço Social:** lutas, alianças e organização
Maria Cláriça Ribeiro Guimarães
- 104 Serviço Social e a defesa da Assistência Social** no âmbito da Seguridade Social brasileira
Esther Luíza de Souza Lemos e Marlene Merisse
- 116 Expectativa para aposentadoria de docentes** da Universidade de Pernambuco
Ma. Bernadete Leal Campos e Pedro Weldes da Silva Cruz

Palavra de Poeta

- 128 Saudade, Reflexão e Chuva de cinzas**
Gilka Machado

Atualidade em Foco

- 132 As Fotos, os Fatos, a Greve**
Rondon de Castro e José Carneiro

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE

- Publicação semestral do ANDES-SN:
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores.
- Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos,
mediante citação da fonte.

CONTRIBUIÇÕES para publicação na próxima edição: veja instruções na página 131.

Conselho Editorial

Antônio Candido; Antônio Ponciano Bezerra; Carlos Eduardo Malhado Baldijão; Ciro Teixeira Correia; Décio Garcia Munhoz; Luiz Henrique Schuch; Luiz Carlos Gonçalves Lucas; Luiz Pinguelli Rosa; Márcio Antônio de Oliveira; Maria Cristina de Moraes; Maria José Feres Ribeiro; Marina Barbosa Pinto; Newton Lima Neto; Osvaldo de Oliveira Maciel (*in memoriam*); Paulo Marcos Borges Rizzo; Renato de Oliveira; Roberto Leher e Sadi Dal Rosso.

Encarregatura de Imprensa e Divulgação Luiz Henrique Schuch

Coordenação GTCA

Cintia Xavier; João Francisco Ricardo Kastner Negrão; José Queiroz Carneiro; Luiz Henrique Schuch e Rondon Martin Souza de Castro

Editoria Executiva deste Número

Ana Maria Ramos Estevão; José Queiroz Carneiro e Rondon Martin Souza de Castro

Pareceristas Ad Hoc

Gilberto de Souza Marques e Olgaíses Cabral Maués

Revisão Metodológica e Produção Editorial Iara Yamamoto

Projeto Gráfico, Edição de Arte, Editoração e Capa

Espaço Donas Marcianas Arte e Comunicação - Gabi Caspary - donasmarcianas@gmail.com

Ilustrações Kita Telles

Revisão Gramatical Thereza Duarte

Colaboradores Cidinha Santos e Vinícius Maurício

Tiragem 5.000 exemplares

Impressão Editora Teatral

Expedição

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308 | Pinheiros | SÃO PAULO /SP | 05410-010

Fone (11) 3061-3442 | Fone/Fax: (11) 3061-0940

E-mail: andesregsp@uol.com.br

www.andes.org.br

Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991)

Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Semestral ISSN 1517 - 1779

2013 - Ano XXII Nº 51

1. Ensino Superior - Periódicos. 2. Política da educação - Periódicos. 3. Ensino Público - Periódicos.

I. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

CDU 378 (05)

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO: Direito de todos, dever do Estado.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco "C"

CEP 70302-914 - Brasília-DF - Fone: (61) 3962-8400 e Fax: (61) 3224-9716

e-mail: secretaria@andes.org.br

51.

Aqui está o número 51 da revista *Universidade e Sociedade*, editada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Mais de meia centena de edições, em trinta e dois anos ininterruptos de atividades. A marca na história combativa da entidade.

Esta publicação representa mais um dos inúmeros instrumentos criados pelo Sindicato para fortalecer a sua luta em defesa dos princípios que sempre lhe nortearam a existência, nas diversas esferas da sociedade brasileira. Em suas páginas semestrais, docentes sindicalizados do ANDES, convidados da academia e entidades diversas do Brasil e da América Latina puderam expandir suas ideias e estimular as reflexões sobre os mais diversos assuntos relacionados ao Brasil e ao mundo. A revista *Universidade e Sociedade* vem cumprindo a sua missão de assegurar espaço para o debate livre e democrático na busca e na defesa da verdade.

O tema central desta edição reflete os problemas da atualidade, aqueles que rondam o mundo, de modo geral, e o Brasil, de maneira particular. A crise econômica que abala o capitalismo em todo o planeta é tão real quanto as greves que dela decorrem e que sacodem os continentes.

Em 2012, com o apoio de suas bases, o ANDES esteve à frente da maior greve de docentes nas universidades federais, que durou quatro cansativos meses. O Movimento se espalhou para outros setores do funcionalismo, além das várias greves que aconteceram nas universidades estaduais e particulares. Todas essas paralisações foram motivadas por melhores condições de trabalho, plano de carreira e salário. Um dos grandes méritos dessa mobilização foi conseguir sacudir não só a categoria docente, mas incorporar nessa luta, expressiva representação de categorias do serviço público federal, numa unidade construída em defesa de princípios e de ideais. Essas duas vertentes – crise e greve – inserem-se na biografia do ANDES-SN como bandeira de lutas para um enfrentamento permanente em defesa da categoria que o Sindicato representa.

Assim, os temas apresentados pretendem demarcar, com absoluta nitidez, um ano recheado de embates que certamente já se cristalizaram em nossa história.

Greve e Radicalização

Luiz Fernando de Souza Santos
Professor da Universidade Federal do Amazonas - UFAM
E-mail: fernluiz@gmail.com

Resumo: Este trabalho pretende contribuir para a reflexão em torno de um tema recorrente em movimentos grevistas, a saber, a radicalização. Em torno de táticas de radicalização de movimentos oriundos das classes trabalhadoras, étnicos, ecológicos, de juventude etc., dá-se, na contemporaneidade, uma verdadeira batalha no campo das ideias a fim de promover uma erradicação de riscos aí presentes para o capital. O presente trabalho pretende fazer uma análise em torno da noção de jihadização dos movimentos radicais promovida a partir do ataque aos Estados Unidos em 11 de setembro de 2011 e perceber seus influxos na luta dos trabalhadores brasileiros, bem como discutir as condições de possibilidade para a radicalização.

Palavras-chave: Radicalização. Greve. Docentes. Capitalismo.



Introdução

O presente texto decorre dos embates atuais em torno das discussões sobre ações de radicalização da greve dos professores das instituições federais de ensino, iniciada em 17 de maio de 2012. No Comando Nacional de Greve emergiu uma polarização a respeito da radicalização: de um lado, havia aqueles que defendiam estratégia e táticas radicalizadas, e outros que eram frontalmente contrários a tais medidas nesses termos. Havia ainda um grupo intermediário, que tentava dialogar em torno de graduações de radicalização.

Para o último grupo, radicalizar seria levar adiante ações que vão desde parar as principais estradas e avenidas do país até ocupar os prédios das reitorias, fecharem os portões das universidades, pararem as atividades da pós-graduação etc. Todas essas atividades poderiam, em tese, promover um choque na opinião pública ao ponto de obrigar o Governo a efetivamente estabelecer negociações. Para o primeiro

grupo todas essas ações poderiam ocorrer concomitantemente. Para o grupo contrário à radicalização, o caminho seria o de apresentar uma contraproposta, uma vez que enquanto o Comando Nacional de Greve discutia projeto de sociedade, a base, nas diversas seções sindicais, queria discutir uma contraproposta ao Governo Federal.

Pretende-se argumentar aqui que, a despeito da *weltanschauung* de cada um dos grupos identificados, a questão da radicalização está posta e precisa ser compreendida nos movimentos mais gerais dos processos históricos da contemporaneidade, bem como a batalha das ideias aí travada pela definição do que seja a mesma. E mais, esse não é um debate para o qual o presente artigo tenha a pretensão de apresentar respostas peremptórias. O espírito aqui é o de fazer uma leitura flutuante sobre o tema da radicalização e colocá-la para o debate, para incomodar, desconstruir e ser desconstruída.

A jihadização da radicalização

A conjuntura mundial, após o *11 de setembro*, foi tomada por uma onda avassaladora no campo da batalha das ideias pela definição do que seria a radicalização e pela construção ideológica da mesma como sendo um processo de jihadização de indivíduos e grupos. Convém observar que o termo jihadização foi cunhado pelos analistas de política de segurança numa clara demonstração de negação do outro. A Jihad é mencionada sem que se faça um mínimo esforço de apreendê-la conceitualmente e segundo o seu significado histórico-cultural-religioso primeiro.

Diversas instituições policiais e pesquisadores ligados a institutos de estudos sobre violência e terrorismo nos Estados Unidos e em outros países, têm trabalhado a radicalização como jihadização. Exemplos disso são os seguintes documentos: *Radicalization in the West: the homegrown threat*, produzido por Silber e Bhatt (2007), do New York City Police Department (NYPD); *Edges of Radicalization: ideas, individuals and networks in violent extremism*, escrito por Helfstein (2012), do Combating Terrorism Center at West Point (CTCWP); *Radicalization: a guide for the perplexed*, da Royal Canadian Mounted Police (RCMP) e Gendarmerie Royale du Canada (GRC) – (2009); o artigo *Rethinking Radicalization*, de Borum (2011). Esses trabalhos, de um modo geral, são marcados pela compreensão de que a radicalização é outro termo para expressar atos de extrema violência, cujo ápice é a realização de eventos terroristas.

O documento do NYPD comprehende que todos os eventos de radicalização, em que pese suas particularidades, passam por quatro fases distintas: a pré-radicalização, a autorradicalização, a doutrinação e a jihadização. Na fase primeira, os indivíduos ou grupos são submetidos a ideologias radicais mas ainda levam uma vida comum; na segunda fase, os indivíduos, afetados por fatores externos econômicos, sociais, políticos pessoais, aprofundam os pontos mais gerais da ideologia, consolidando um processo de autoidentificação com a mesma; na terceira fase, os indivíduos aprofundam a crença na ideologia e a tomam como fundamento para a ação e, por fim, a quarta fase, é aquela em que os indivíduos aceitam

participar de eventos de radicalização, como um ato terrorista. Scott Helfstein, do CTCWP, também apresenta em suas análises elementos que correlacionam a radicalização como um processo que desemboca no terrorismo. A RCMP e a GRC, embora reconheçam que a radicalização nem sempre é problemática – Martin Luther King, Moisés, Jesus, Maomé e Gandhi são lembrados como exemplos de radicalidade, e também John Brown,abolicionista do século XIX que utilizou a violência radical por uma causa justa – acentuam que, contemporaneamente o terrorismo é para onde deságua a radicalização.

Randy Borum assinala que, ao lado dos eventos de radicalização terrorista, há outros que são expressões de manifestações radicais: gangues juvenis; movimentos sociais com militantes, ativistas, representantes de um ativismo de alto-risco; movimentos religiosos fundamentalistas e os imigrantes muçumanos. Esse autor reconhece que tais expressões de radicalismo não são terroristas, porém, são precursores do mesmo. Aponta ainda que, o progresso no combate ao terrorismo e violência extrema é obstaculizado por ideias que defendem que tais eventos são expressões de violência política, manifestações de grupos restritos, e que o terrorismo deveria ser visto como atos com intenção de influenciar governos, impor medo a população e/ou criar um ambiente de negociação.

Tomando em conjunto tais discursos de jihadização da radicalização, comprehendo que os mesmos são expressões de uma intervenção por cima das elites mundiais que, à guisa de enfrentar o terrorismo, passa a identificar todos os movimentos de contestação como expressões de ações terroristas ou a caminho delas. Isso é conveniente para criar as condições de enfrentamento dos movimentos antiglobalização que emergiram cada vez mais contundentes desde a Batalha de Seattle. Reduzindo todos os movimentos e atos contestatórios ao terrorismo, a burguesia mundial tem um fundamento para acionar seu potencial militar bélico e suas forças policiais para desmontá-los, destruí-los.

Outro aspecto importante desse movimento de ação contra a radicalização se dá no plano ideológico. Na batalha das ideias a radicalização é discutida de modo que seu conteúdo político, suas motivações políticas, sua emergência como luta de classes, sejam

ignorados e reduzidos a recursos discursivos daqueles argumentos que dão suporte a atos de violência extrema. Despolitizando o tema, os discursos passam por uma assepsia conceitual, permitindo a redução de todas as formas de radicalismo a antecipações ou manifestações de eventos terroristas e para as quais o uso de meios repressivos está autorizado.

O efeito dessa disposição de despolitização da ação radicalizada é que o agente de radicalização passou a ser visto como um sujeito inconsequente, raivoso, pouco afeito à negociação. O espírito dominante – ou aquilo que as elites esperam que seja dominante – é o de sujeitos administrados, capazes de se mover nos marcos exclusivos da malha administrada da vida contemporânea, ainda que estejam submetidos às consequências sombrias do capitalismo financeiro (crises, desemprego, fome, erosão ambiental etc.).

No caso brasileiro, as lutas no campo e na cidade, de sem-terrás, indígenas, quilombolas, sem-teto, operários, servidores públicos, por meio de ocupações de terras, greves, lutas contra a degradação ambiental, têm sido compreendidas pelos agentes do Estado, do latifúndio, das indústrias e pela mídia, por meio de adjetivos bem próximos daqueles utilizados pelos analistas de segurança nos Estados Unidos e Canadá. E a saída para enfrentar os movimentos sociais tem sido a criminalização e o uso da força policial.

Desse modo, no Brasil, cria-se uma atmosfera política e ideológica profundamente contrária a ações de radicalização das lutas sociais. Lideranças de tais movimentos são perseguidas, reprimidas, assassinadas, presas, ameaçadas de despejo, de desemprego, de corte de ponto, entre outras medidas que visam conter o avanço de manifestações radicais. Observa-se os mesmos efeitos ideológicos que promovem uma assepsia discursiva, que busca retirar as referências a quaisquer formas de radicalização, presentes nas análises dos especialistas, dos gestores, dos proprietários e até de setores das classes subalternas.

Em nossa contemporaneidade, toda máquina de controle, disciplinamento e repressão foi posta em andamento para enfrentar as manifestações contestatórias radicais e os discursos que lhe deem suporte. Estão legitimamente autorizados a circular, conforme assinala Mészáros (1993), em *Filosofia, Ideologia e Ciência Social*, aqueles discursos que mantêm

fora de risco o *status quo*, no qual as desigualdades estão garantidas e entrincheiradas estruturalmente. Tais discursos podem se permitir serem consensuais, participativos, reivindicando assim a justezza da moderação, a objetividade e a neutralidade. Desse modo, ideologicamente são expurgados dos riscos de radicalização.

Se se trata de uma batalha das ideias, cumpre, pois, pensar a radicalização em outros termos que não esse dos processos de jihadização.

Radicalização ou barbárie

Para pensarmos a radicalização da perspectiva dos movimentos sociais, da luta dos trabalhadores, no campo e na cidade, é preciso pensá-la no escopo da crise financeira mundial, em que trilhões de dólares são investidos para o socorro do sistema financeiro ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho é atacado duramente com cortes de postos de trabalho, arrocho salarial, decomposição dos serviços públicos de saúde, educação, moradia etc.

No quadro da atual crise mundial, ao redor do Planeta, movimentos sociais das mais diferentes matizes têm refutado os parâmetros de radicalização da *doutrina Bush*, que reduziu toda ação contestatória a exemplos de terrorismo ou de prenúncio do mesmo. A partir daí, tem-se uma explosão de movimentos sociais de protestos de corte radical em diversas regiões. Na Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Grécia, as receitas do FMI para enfrentar a crise econômica têm levado às ruas milhões de trabalhadores.



No norte da África (Tunísia, Egito, Líbia e Iêmen), a “primavera árabe” fez ruir ditaduras que estavam há décadas no poder. Nos EUA, a ocupação de Wall Street espalhou-se por diversas cidades norte-americanas. Na América Latina, a luta estudantil no Chile, apoiada por diversos setores que se puseram em greve, é emblemática desses tempos de luta contra a agudização da ação predatória do capitalismo mundial.

Segundo Chesnais (2012), a crise financeira e as duras políticas de austeridade que aprofundam ainda mais a espiral recessiva pelo mundo, colocam os trabalhadores e jovens numa situação de “fim do caminho”, no qual a burguesia aciona todos os instrumentos disponíveis para assegurar exclusivamente a crueza da dominação de classes: socorro aos bancos, governança autoritária, corte de emprego, culpabilização dos movimentos populares pela crise, são exemplos desses instrumentos.

Para os trabalhadores e jovens a saída não está no horizonte posto pelas elites do capitalismo mundial, mas na capacidade de construir espaços e tempos políticos próprios, constituindo uma dinâmica que só eles têm condições de mobilizar. Dito de outro modo, a radicalização burguesa na mobilização de instrumentos de enfrentamento da crise de seu sistema financeiro, só pode ser enfrentada por estratégias e táticas radicalizadas ao ponto de abrir uma vaga no tabuleiro das lutas de classes contemporâneas que penda a favor dos trabalhadores.

Radicalização e greve dos docentes

No Brasil, o ano de 2012 se apresentou como singular na luta dos trabalhadores do setor público. Depois de anos de decomposição de sua base salarial, e de ajustes governamentais que nem sequer corrigiram as perdas derivadas da escalada inflacionária, diversos setores entraram em greve.

A greve dos docentes das instituições federais de ensino abriu essa onda. Apresentou uma pauta fundada em dois grandes pontos: a estruturação da carreira e as condições de trabalho. Em torno dessa pauta, em pouco tempo, a partir do dia 17 de maio, em grande parte das universidades federais, os professores já haviam aderido à greve.

O governo manteve-se segundo a receita das governanças autoritárias: tomando por ponto de partida a crise financeira mundial, desde o início se indispôs a dialogar com o movimento docente em torno da pauta que o mesmo apresentou. Estabeleceu um teto remuneratório que não ultrapassou os 4,2 bilhões de reais de impacto até 2015 ao mesmo tempo em que perdoava uma dívida de 15 bilhões de reais das faculdades particulares, apresentou na LDO/2013 uma previsão de superávit primário de 155,9 bilhões de reais que claramente submete as necessidades sociais do país ao sistema financeiro, e a MP 564, que libera 45 bilhões de reais ao BNDES para injetar na indústria. Lembremos ainda, conforme análise de Santiago (2012), que o governo brasileiro tem sido extremamente generoso no que tange a desoneração tributária: passou de 23 bilhões de reais em 2003, para 86 bilhões em 2008 e 145 bilhões previsto na LDO de 2012, atingindo sobremaneira os Fundos de Participação de Estados e Municípios, a saúde, a previdência e a assistência social etc.

É nesse cenário que o governo montou uma farsa de negociação com os docentes em greve. Contando para tal com uma federação “chapa branca” com inexpressiva base entre os professores. Assinou um acordo com tal federação e deu por encerrada as negociações ao mesmo tempo em que anunciou o início de negociações com outras categorias em greve. Mas a greve desencadeada pelos docentes já havia nascido forte e as assembleias realizadas nas seções sindicais apontaram para a manutenção da greve e sua ampliação tendo em vista o estabelecimento de efetivas negociações por parte do governo.

Nesse contexto, a questão da radicalização emergiu no debate entre os professores, tanto nas bases quanto no Comando Nacional de Greve. E esse não foi um debate de fácil solução, de consenso, uma vez que havia disposições e leituras distintas e, às vezes opostas, a um movimento mais radicalizado. Em 17 de setembro, os professores suspenderam a greve, passando para outro patamar de luta e de mobilização. Foram retomadas as atividades acadêmicas, mas a perspectiva da radicalização como tática em lutas futuras permanece, como um espectro a rondar a organização desses trabalhadores

Em função disso, para situar os limites e as condições de possibilidade da perspectiva da radicalização do processo de luta em torno da pauta docente, devemos, pois, considerar alguns elementos propostos aqui: a) para a classe trabalhadora, debater a radicalização nos termos da ideologia da doutrina Bush, que a reduz ao terrorismo – e que se traduz no cotidiano numa disposição política asséptica, objetiva, neutra –, é sucumbir ante uma concepção de mundo que apenas aprofunda a erosão das suas possibilidades de reprodução da vida material; b) por outro lado, a radicalização não pode se constituir das puras paixões dos manifestantes por seu movimento grevista ou outros modos de luta, como chama a atenção Žižek (2012), ao ponto de promoverem ações carnavalescas; c) os debates sobre a radicalização, dessa forma deverão caminhar na direção da construção de novos significados e na busca de resposta para a questão posta por Lênin: “*que fazer?*”.

E “*que fazer?*” exige que consideremos: a) o acúmulo de forças do movimento grevista por suas diversas seções sindicais, que não é homogêneo, mas desigual (algumas seções têm uma base mais mobi-

lizada que outras); b) o significado de radicalização para essas diferentes seções sindicais; c) as possibilidades efetivas de realização de ações de radicalização nessas diversas seções; d) a capacidade de articular manifestações tanto locais quanto nacionais que envolvam um leque maior de outras categorias e movimentos sociais de modo a jogar com o governo na arena da formação da opinião pública e pressioná-lo ao ponto de abrir negociação com os docentes.

Em que pese tais considerações em torno da questão leninista, cumpre assinalar que este texto não se propõe em listar as ações de radicalização a serem promovidas. Seu objetivo foi simplesmente assinalar, na batalha das ideias, que os jovens, os trabalhadores, os movimentos antiglobalização, a primavera árabe, o *occupy*, indicam que a radicalização ante o ambiente sombrio do capitalismo contemporâneo é possível e necessária. E que é por meio dela que podemos denunciar a farsa de negociação montada pelo governo brasileiro com os docentes em greve, expondo-a para o conjunto da sociedade e criar as condições objetivas para o estabelecimento de uma efetiva mesa de negociação. **US**

BORUN, Randy. Rethinking Radicalization. In: **Journal Strategic Security**, vol. 4, nº 4. Henley Putnam University, 2011.

CHESNAIS, François. **A luta de classes na Europa e as raízes da crise econômica mundial**. Disponível em:<<http://www.socialismo.org.br/portal/economia-e-infra-estrutura/101-artigo/2476-a-luta-de-classes-na-europa-e-as-raizes-da-crise-economica-mundial-i>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. O violento silêncio de um novo começo. In: HARVEY, David *et all.* **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. Boitempo/Carta maior, 2012.

HELPSTEIN, Scott. **Edges of Radicalization: ideas, individuals and networks in violent extremism**. Combating Terrorism Center, 2012.

MÈSZARÓS, Istvan. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação. São Paulo: Ensaio, 1993.

ROYAL CANADIAN MOUNTED POLICE; GENDARMERIE ROYALE DU CANADA.

Radicalization: a guide for the perplexed, 2009.

SANTIAGO, Paulo Rubem. **LDO 2013: euforia e bom comportamento para quem?** Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunistas/lde-2013-euforia-e-bom-comportamento-para-quem/>>. Acesso em: 7 ago. 2012.

SILBER, Mitchell D; BHATT, Arvin. **Radicalization in the west: the homegrown threat**. NYPD, 2007.

referências

A greve de 2011 da Universidade Federal de Rondônia: balanços e perspectivas

Marilsa Miranda de Souza

Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR

E-mail: msmarilsa@hotmail.com

Márcio Marinho Martins

Professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR

E-mail: mmmartins_ro@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem por finalidade realizar um balanço do movimento grevista da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que durou 77 dias e entre estes, 56 dias de ocupação da reitoria pelos estudantes. A partir da experiência do movimento vitorioso, pretende-se, ainda, identificar as motivações que contribuíram para a deflagração do movimento. Além disso, pretende-se contribuir com o debate acerca das estratégias de luta dos docentes, entre elas a unidade com o Movimento Estudantil.

Palavras-chave: Greve. Precarização do Ensino Público Superior. Luta Política.

Introdução

Desde 2007, o governo federal, através do REUNI (implantado pelo governo Lula da Silva, através do Decreto Presidencial 6.096/07), vem aprofundando a precarização das universidades brasileiras. Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), os últimos anos foram marcados pela criação de 17 novos cursos e ampliação das vagas já existentes, enquanto as estruturas de salas de aulas, laboratórios, restaurantes, banheiros e bibliotecas continuaram praticamente as mesmas. Durante este período, a expansão gerada pelo REUNI, fez com que o número de alunos na

UNIR aumentasse em 55%, correspondendo a cerca de três mil novos estudantes.

Com a aplicação do REUNI, o que já era denunciado pelo Movimento Estudantil e Movimento Docente tornou-se visível, contribuindo para uma onda de indignação contra o Governo Federal. Diversas denúncias de irregularidades contra o Reitor da UNIR, Professor José Januário de Oliveira Amaral, colocaram em luta, inclusive, setores mais atrasados da Universidade no ano de 2011.



A real face do REUNI: o caso da UNIR

Como ocorrido em mais 13 universidades, no dia 23 de outubro de 2007, os estudantes ocuparam o prédio da reitoria da UNIR exigindo a não aprovação do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), sendo a polícia federal acionada para realizar a reintegração de posse. O REUNI, amplamente questionado pelo Movimento Docente e Movimento Estudantil pelo seu conteúdo produtivista, privatista e autoritário foi implantado na UNIR na 35ª Sessão Extraordinária do Conselho Superior (CONSUN) do dia 24 de outubro de 2007, às portas fechadas nas dependências da base aérea de Porto Velho, onde funciona o SIPAM (Sistema de Proteção da Amazônia). Mesmo com recomendação

do Ministério Público Federal, a reitoria restringiu o acesso de estudantes e professores, que permaneceram em protesto nos portões da base aérea.

Em setembro de 2008, durante duas semanas, nova greve estudantil sacudiu a UNIR exigindo a não adesão ao REUNI. A reitoria da UNIR foi obrigada a assinar um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) que, entre outras condicionantes, se comprometia a contratar antecipadamente professores para os novos cursos. Além disso, a reitoria acabou recuando e mantendo o número de ingressos apenas para os cursos anteriores ao REUNI. Em nota, o DCE/UNIR fez o seguinte balanço da greve:

[...] com base em um decreto autoritário e em uma proposta populista e demagógica de ‘expansão e ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil’, se operacionaliza um processo crescente de precarização da

infraestrutura já existente, de sobrecarga de trabalho docente e de dissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nossa greve, companheiros, foi plenamente vitoriosa. Com ela, conseguimos dar um duro golpe na aplicação do REUNI em nossa universidade. Porém, companheiros, não podemos nos conformar apenas com isso. A nós se coloca a tarefa de revogar o decreto do REUNI, além de derrotar a “reforma” universitária que vem sendo implementada pelo governo Lula. Para isso, precisamos construir uma Greve Geral de âmbito nacional para derrotarmos os ataques de Lula ao Ensino Superior Público e construirmos uma Universidade Pública, Gratuita, de Qualidade, com acesso Universalizado e que produza Ciência a serviço do Povo (DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES, 2012).

A reitoria da UNIR apenas atendeu parcialmente a reivindicação dos estudantes e seguiu aplicando as políticas do REUNI. Aproveitando-se da ampliação de vagas para docentes efetivos tratou de consolidar

Em 2011, o quadro da universidade se tornou caótico: faltam salas de aula, laboratórios em todos os cursos, faltam mais de 300 professores e cerca de 600 funcionários técnico-administrativos, falta acervo bibliográfico, assistência estudantil insuficiente, atrasando quase todos os meses, obras paralisadas por toda parte, falta de água e energia elétrica, falta de restaurante universitário, hospital universitário e moradia estudantil, prédios completamente abandonados e oferecendo sérios riscos, conforme laudo técnico realizado pelo Corpo de Bombeiros no *campus* de Porto Velho.

institucionalmente seu grupo político. Os concursos foram utilizados para consolidar a base política do ex-reitor, Januário Amaral, reeleito em 2010. A aliança política do ex-reitor inclui professores militantes do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que são as principais forças políticas da base do governo Dilma.

De forma bem-planejada esse grupo político ocupou os espaços institucionais e os espaços de representação dos docentes, dos técnicos e estudantes. Em meados da deflagração da greve de 2011, a direção da ADUNIR (Seção Sindical do ANDES) e do

SINTUNIR (FASUBRA) era dirigida por apoiadores do ex-reitor. Os estudantes, sob a organização do Movimento Estudantil Popular Revolucionário (MEPR), haviam destituído, dias antes da greve, a diretoria do Diretório Central dos Estudantes (DCE) vinculados à UJS/PC do B, também vinculados ao ex-reitor.

Em 2011, o quadro da universidade se tornou caótico: faltam salas de aula, laboratórios em todos os cursos, faltam mais de 300 professores e cerca de 600 funcionários técnico-administrativos, falta acervo bibliográfico, assistência estudantil insuficiente, atrasando quase todos os meses, obras paralisadas por toda parte, falta de água e energia elétrica, falta de restaurante universitário, hospital universitário e moradia estudantil, prédios completamente abandonados e oferecendo sérios riscos, conforme laudo técnico realizado pelo Corpo de Bombeiros no *campus* de Porto Velho.

Nos *campi* do interior a precariedade é ainda maior. O *campus* de Rolim de Moura, possui 5 cursos e não há sala de aula para os alunos de 18 turmas, que se revezam em apenas 6 salas de aula. Há cursos neste *campus*, como Medicina Veterinária, que só possui três livros na biblioteca e nenhum laboratório. Os *campi* se tornaram verdadeiros campos de obras, com construções abandonadas por todo lado, sendo que várias delas são com recursos do REUNI. Nas palavras do professor Marcelo Sabino Martins:

“Naturaliza-se” o fato da única universidade pública do Estado, que conta 30 anos de existência, que tem cerca de 9 mil estudantes, ter apenas 576 professores, ter apenas 287 técnicos. Torna-se banal uma Universidade Federal que tem 56 cursos, 7 pós-graduações e 8 *campi* não ter banheiros funcionando, não ter bibliotecas adequadas, não ter restaurante universitário, não ter salas de aulas, não ter laboratórios, não ter hospital universitário, não ter Colégio de Aplicação, não ter gestão. Eis que ouço um grito. Espanto, indignação, revolta. Uma greve, professores. Estudantes, ocupação. Um basta! (Martins, 2012).

O REUNI, alardeado com a possibilidade de ingresso para “os filhos de trabalhadores”, ficou bem conhecido por toda comunidade universitária como programa que amplia as vagas sem o investimento necessário e é condicionado por metas precarizantes.



A greve como instrumento de mobilização, debate e luta política

No dia 14 de setembro de 2011, professores e estudantes deflagraram a greve apresentando ao reitor uma pauta de reivindicação relacionada à infraestrutura e este se negou a discutir a pauta publicamente com a comunidade acadêmica, divulgando no site da UNIR uma “resposta à pauta dos professores” em que afirmava que 95% das reivindicações estavam resolvidas.

Em 15 de setembro a greve estende-se ao *campus* de Rolim de Moura. Este *campus* aprovou em assembleia unificada de docentes e estudantes a inclusão de pauta exigindo o afastamento do Reitor Januário Amaral, que não atendeu as reivindicações da greve de 2008 e em outras paralisações, mesmo assinando Termo de Ajustamento de Conduta e da instauração de um processo de investigação das denúncias de corrupção na UNIR. A proposta apresentada pelo *campus* de Rolim de Moura era de negociar a pauta apenas com o Ministério da Educação e foi aclamada por maioria absoluta pela Assembleia dos Docentes e dos Estudantes na capital.

Com a deflagração da greve e a intransigência da Reitoria, a exigência de negociar diretamente com o

Ministério da Educação foram simplificados pelos estudantes em uma palavra de ordem chamada “Fora Januário!”. A mobilização intensa dos estudantes garantiu visibilidade e ampliou o debate acerca dos problemas estruturais da Universidade com a implantação do REUNI. Esta mobilização também encorajou docentes a realizar inúmeras denúncias acerca dos problemas de gestão da Universidade, do seu caráter público, da necessidade de defendê-la de forma intransigente.

O ex-reitor, Januário Amaral, foi denunciado pelo Ministério Público de Rondônia por meio do Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado (GAECO), que deflagrou a “Operação Magnífico” para apurar fraudes envolvendo a Fundação de Apoio RIOMAR, “diante da suspeita de desvio de recursos da entidade, havendo indícios dos crimes de apropriação indébita, falsidade ideológica e formação de quadrilha” (Ministério Público de Rondônia, 2012).

As denúncias de corrupção contra o ex-reitor só ampliaram a mobilização, tendo em vista a própria indignação popular no que se refere à precariedade da universidade. Outro fator mobilizador para exigir o afastamento do ex-reitor foi a truculência com que este agiu, subestimando a capacidade de manutenção de uma longa greve.

O Comando de Greve apresentou um relatório circunstanciado ao Ministério da Educação no dia 11 de outubro de 2011, em Brasília, com mais de 1.500 páginas de denúncias de irregularidades administrativas, como favorecimento em concursos, processo de compra de um terreno rural pelo valor superfaturado de 8,9 milhões, sendo que o mesmo foi avaliado em 2 milhões, desvios de recursos de projetos, irregularidades na execução de obras, favorecimento de amigos em concursos públicos etc.

A “Operação Magnífico”, realizada pelo Ministério Público Estadual e o Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado (GAECO) da Polícia Civil, apreendeu documentos, arquivos, computadores da Fundação de Apoio da UNIR, Fundação Rio Madeira-Riomar e anunciou o ajuizamento de ação civil pública pedindo prisão do reitor e seu grupo, acusando-os de apropriação indébita, formação de quadrilha e falsidade ideológica. O esquema apurado pelo GAECO mostra indícios da existência de



organização criminosa, atuando por meio de múltiplas condutas ilícitas e com divisão de tarefas entre seus integrantes.

A Fundação era utilizada para receber as verbas de projetos que geravam convênios com a UNIR, sob o pretexto de agilizar e desburocratizar os trâmites legais, facilitando os desvios. Segundo informações divulgadas pelo Ministério Público, entre as várias irregularidades detectadas estão o pagamento de diárias, ajudas de custo, suprimentos de fundos e viagens sem comprovação de legalidade, funcionários fantasmas, utilização de “laranjas”, bem como compras e serviços superfaturados ou simplesmente não

executados, contratados junto a empresas de fachada criadas especialmente para isso. Com a intervenção do MP na Riomar, o grupo do reitor criou uma nova Fundação com o título de Instituto de Pesquisas de Rondônia–IPRO com as mesmas práticas. A maior parte das construções paralisadas na UNIR possui fortes indícios de irregularidades. Os parcos recursos do REUNI sumiram, ninguém sabe onde estão.

No seio do comando de greve dos docentes houve muitas contradições, entre as quais se destacam a divergência quanto à exigência do afastamento do reitor e a ocupação do prédio da reitoria, tomado pelos estudantes no dia 5 de outubro de 2011. Contudo, a condução do Comando de Greve dos docentes, em manter o apoio e a unidade com os estudantes, possibilitou dar maior visibilidade à pauta de reivindicação.

O debate nas assembleias acerca dos problemas estruturais da universidade pública e, na especificidade da UNIR, pode ser expresso na avaliação de que seria preciso ocupar todos os espaços institucionais e também retomar a Seção Sindical do ANDES, que estava sob controle do grupo do ex-reitor e agindo contra a greve. O debate acerca da democratização da universidade avançou ao passo que se discutia todas as imposições do MEC através do REUNI e o processo de privatização do Ensino Público capitaneado pelo Governo Federal.



O que ocorre com grupos que se apropriam da universidade pública deve ser encarado não apenas como um processo de “desvio de conduta” ou “corrupção”, mas como uma antecipação destes à lógica de privatização dirigida da gerência neoliberal do Partido dos Trabalhadores, que através do Decreto Presidencial 5.205/04 regulamentou a ação das fundações de direito privado nas universidades públicas.

No dia 17 de outubro, o Secretário do SESu/MEC, Luis Cláudio Costa, dirigiu-se a Porto Velho para intermediar as negociações e verificar *in loco* os problemas de infraestrutura da Unir. Instituiu-se um “Gabinete de Crise” e interlocutores dos Estudantes e Docentes foram eleitos para fazerem parte. Contudo, a posição do MEC foi a de solicitar o fim da greve para dar respostas concretas à pauta, em prazos que chegavam a 120 dias. Observou-se que a posição do MEC era a de pôr “panos quentes” à situação da UNIR e tentar ludibriar o movimento para encerrar a greve e convencer os estudantes a desocupar a reitoria.

A unidade com o Movimento Estudantil Combativo que ocupou a reitoria

Os estudantes ocuparam todo o prédio da reitoria da UNIR na manhã de 5 de outubro; duas semanas depois um oficial da Justiça Federal foi até o local com uma ordem de reintegração de posse expedida pelo juiz federal Rodrigo de Godoy Mendes e, segundo o oficial de justiça, essa ordem seria cumprida no dia seguinte, às 9 horas da manhã. Os estudantes se manifestaram na imprensa dizendo que resistiriam à desocupação do prédio pela polícia.

A Ocupação da Reitoria da UNIR se constituiu neste momento, em uma trincheira do povo, composta de estudantes e professores, que gritam em uníssono: BASTA! Defenderemos com unhas e dentes nosso legítimo direito de permanecer com a Reitoria ocupada, até que se proceda ao afastamento do Reitor da UNIR, para que nossa Instituição possa novamente encontrar o fio de sua existência, da formação acadêmica de excelência, do pleno desenvolvimento científico. Responsabilizaremos diretamente ao Reitor José Januário do Amaral e o Secretário de Ensino Superior do MEC por eventuais danos a

integridade física dos estudantes que hoje ocupam a Reitoria da UNIR [...] (COMANDO DE GREVE DOS ESTUDANTES DA UNIR, 2011)

Uma verdadeira mobilização se intensificou para apoiar os cerca de 100 estudantes que ocupavam o prédio. Barricadas com paus, pneus e madeiras foram construídas. Do lado de fora dezenas de professores, estudantes, familiares e população em geral se aglomeravam para apoiar os estudantes. O efetivo da polícia federal foi insuficiente para cumprir a reintegração de posse.

A ocupação foi organizada de forma sigilosa pelos estudantes que tomaram o prédio da reitoria ao amanhecer, organizaram barricadas com pneus e madeiras e lá resistiram de forma organizada, com distribuição de comissões (segurança, alimentação, saúde, imprensa etc.). Centenas de estudantes participaram da ocupação para manter as portas fechadas e com intensa vigilância. Em seu interior, a situação era precária, já que a energia do prédio foi cortada pela reitoria na mesma manhã da ocupação. Um velho gerador de energia era ligado algumas horas da noite, com o combustível doado pela população. A alimentação também era preparada pelos ocupantes. As decisões eram tomadas em constantes assembleias. O nível de disciplina era intenso, sendo expressamente proibido dentro e fora do prédio o consumo de bebidas alcoólicas e drogas.

Além das assembleias, ocorreram diversas programações culturais, de debate e organização de agenda semanal, que incluíam atividades externas de arrecadação, mobilização e divulgação da greve. Esses estudantes foram heróis. Não é fácil ficar num prédio sem energia num calor de mais de 40 graus, comendo mal, dormindo mal, fazendo guarda dia e noite. Desde o início os estudantes firmaram resistência a qualquer tentativa de reintegração de posse pela polícia, o que gerou por parte dos poderes do Estado o receio de um confronto com graves proporções, já que os estudantes estavam indignados e firmes no propósito de “defender a universidade com unhas e dentes” contra o desmantelamento da educação pública e a corrupção que se alastrou na gestão do Reitor Januário Amaral. Do lado de fora do prédio os professores permaneciam dia e noite se revezando a fim de dar apoio político à ocupação.

A polícia passou a filmar e perseguir estudantes, que não se intimidaram, buscando proteger suas identidades com capuz nos rostos. Em 21 de outubro, agentes federais prenderam o professor Valdir Aparecido de Souza, do Departamento de História do *campus* de Porto Velho, acusando-o de soltar fogos na direção dos policiais. Além da prisão do professor, os agentes subtraíram uma máquina fotográfica de outro professor e no momento da prisão agrediram o Deputado Federal Mauro Nazif, que tentava intervir em favor dos professores.

A ação truculenta da polícia se estendeu com a detenção de dois estudantes que recolhiam um panfleto que seria distribuído em uma manifestação. As ameaças continuaram, principalmente contra os estudantes e professores mais combativos do comando de greve. Nas últimas semanas de outubro, o ex-reitor foi à imprensa criminalizar o MECR e os estudantes que ocupavam a reitoria, chamando-os de bandidos e os professores de improdutivos por não terem, segundo ele, qualquer razão para fazerem greve.

A população em geral foi mobilizada. A ocupação foi mantida com apoio de pais, comerciantes e até camponeses. Muitos sindicatos e associações, operários, comerciantes, donas de casa, ajudaram com alimentos, com combustível, com água etc. Um exemplo foi a aliança do Movimento Estudantil com organizações de camponeses.

Observamos uma interferência direta na imprensa local, quando agentes da polícia federal ameaçaram jornalistas que publicaram matérias denunciando as prisões. Da mesma forma, setores da imprensa passaram a produzir matérias supostamente compradas por aliados do reitor. Quando os estudantes resolvaram denunciar de forma clara e objetiva os interesses políticos do Senador Valdir Raupp, que também é presidente nacional do PMDB, e a direcionar uma ofensiva contra o MEC de Haddad – que já era indicado para ser candidato a prefeito de São Paulo – percebeu-se que o movimento passou a incomodar diretamente o governo federal.

Os grevistas foram procurados pelo Senador Valdir Raupp, presidente nacional do PMDB, que

advogou em favor do reitor, propondo que a greve se encerrasse com um pedido de férias de Januário Amaral. Além de o movimento refutar tal proposta esdrúxula, questionou-se quais os interesses políticos em manter o reitor à frente da UNIR e que relações poderia haver entre as denúncias feitas e o interesse pessoal desse senador. As ameaças se intensificaram, com o apedrejamento de um automóvel de um professor do *campus* de Rolim de Moura.

No dia 16 de novembro foram distribuídos nas portas de vários departamentos e laboratórios do *campus* José Ribeiro Filho, em Porto Velho, um bilhete anônimo que ameaçava vários estudantes e professores de diversos *campi* da universidade, afirmando que estes poderiam “descer a enchente do rio”, deixando claro a mensagem de que, caso estas pessoas continuassem a empenhar-se na luta seriam mortas. No mesmo dia, uma estudante do comando de greve foi abordada por dois mascarados em um automóvel na mesma data dizendo: “Você vai morrer.” Também circularam e-mails anônimos tentando desestabilizar emocionalmente com textos fúteis que atacavam a vida pessoal dos grevistas.

Mas a pressão foi insuficiente para deter a ousadia e a coragem dos estudantes. Mobilizaram a sociedade em pedágios, nas redes sociais, nas manifestações de rua e na manutenção da ocupação, mesmo com a ameaça constante de reintegração de posse. A população em geral foi mobilizada. A ocupação foi mantida com apoio de pais, comerciantes e até camponeses. Muitos sindicatos e associações, operários, comerciantes, donas de casa, ajudaram com alimentos, com combustível, com água etc. Um exemplo foi a aliança do Movimento Estudantil com organizações de camponeses. Devido as constantes ações de apoio do Movimento Estudantil à luta pela terra em Rondônia, na greve houve a concretização desta aliança entre campo e cidade, quando camponeses da Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia (LCP) trouxeram num caminhão alimentos produzidos em suas áreas e doaram à ocupação da reitoria. Semanalmente, chegavam moções de apoio à greve de professores e estudantes das mais diversas organizações de classe de Rondônia e de outras regiões do Brasil. Muitas entidades estudantis também enviaram moções, inclusive de organizações estudantis

do Chile, que também travam uma dura luta em defesa do Ensino Público. A consigna “Rebelar-se é justo” foi compreendida pela população rondoniense que acompanhou a grave situação da UNIR e apoiou escrevendo FORA JANUÁRIO em seus carros, bolsas, muros etc.

Manter o debate acerca da defesa da universidade pública

A greve ressuscitou o debate sobre os problemas da universidade. Estávamos meio anestesiados e dispersos. Hoje, há um intenso debate no movimento docente e no movimento estudantil acerca da Reforma Universitária, do processo de desmantelamento do ensino público superior. A greve trouxe uma importante discussão sobre a gestão democrática, já que questionamos as práticas extremamente autoritárias com o qual o reitor Januário Amaral administrava (por *ad referendum*).

Estudantes e professores perceberam a necessidade de aprimorar os mecanismos de controle da comunidade acadêmica sobre o orçamento da universidade, de construir uma gestão participativa e

transparente dos recursos públicos e da política universitária. Enfim, esta greve rendeu muitos frutos em termos de reorganização da universidade. Mas a principal vitória foi a renúncia do Reitor, além de alguns pontos da pauta atendidos. O principal ganho deste movimento foi o amadurecimento das formas de luta e organização que surgiram, despertando possibilidades de intervenção efetiva para defender a Universidade Pública. Em um cartaz dos estudantes estava escrito: “Reitor, a UNIR não é seu feudo.” Esta frase expressa o sentimento dos grevistas e a luta por restabelecer novas relações que privilegiam a produção da ciência e não interesses corporativos de um pequeno grupo que se locupletam do erário público.

A luta em defesa da universidade pública se mantém. Um exemplo concreto é a greve de 2012, que teve como principal ganho político desmascarar a gerência Dilma Rousseff. Muitos setores perderam qualquer ilusão quanto ao caráter “popular”, de “esquerda” ou “progressista” com o terceiro mandato do PT, que representa uma das frações do pensamento neoliberal que há mais de duas décadas implementa sua política de desmonte e sucateamento da Educação pública. Defendê-la é tarefa central dos docentes e estudantes em luta. **US**

BRASIL. Decreto nº. 6.096, de 24 abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, Brasília, 2007.

DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES. Estudantes da UNIR deflagram greve contra a “Reforma” Universitária do Banco Mundial. **Movimento Estudantil Popular Revolucionário**.

Disponível em: <http://mepr.org.br/siteantigo/me/greve2008_unir.htm>. Acesso em: 2 out. 2012.

COMANDO DE GREVE DOS ESTUDANTES DA UNIR. **Carta aberta à população**. <http://dceunir.blogspot.com.br>. Acesso em: 20 out. 2011.

MARTINS, M. S. Sobre a capacidade de se surpreender e superar. Fórum Permanente em Defesa da Unir. Disponível em: <<http://forumdaunir.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 3 out. 2012.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE RONDÔNIA. MPRO. MP-RO oferece mais uma denúncia contra suspeitos de desviar verbas da Fundação Riomar. http://www.mp.ro.gov.br/web/guest/pagina-inicial/-/journal_content/56/10102/2670675. Acesso em: 13 agosto 2012.

referências

Greve dos docentes da UFC e da UNILAB: construção coletiva, superação de barreiras e conquistas

Maria do Céu de Lima

Professora da Universidade Federal do Ceará - UFC
E-mail: duceu@yahoo.com.br

Maria Juraci Maia Cavalcante

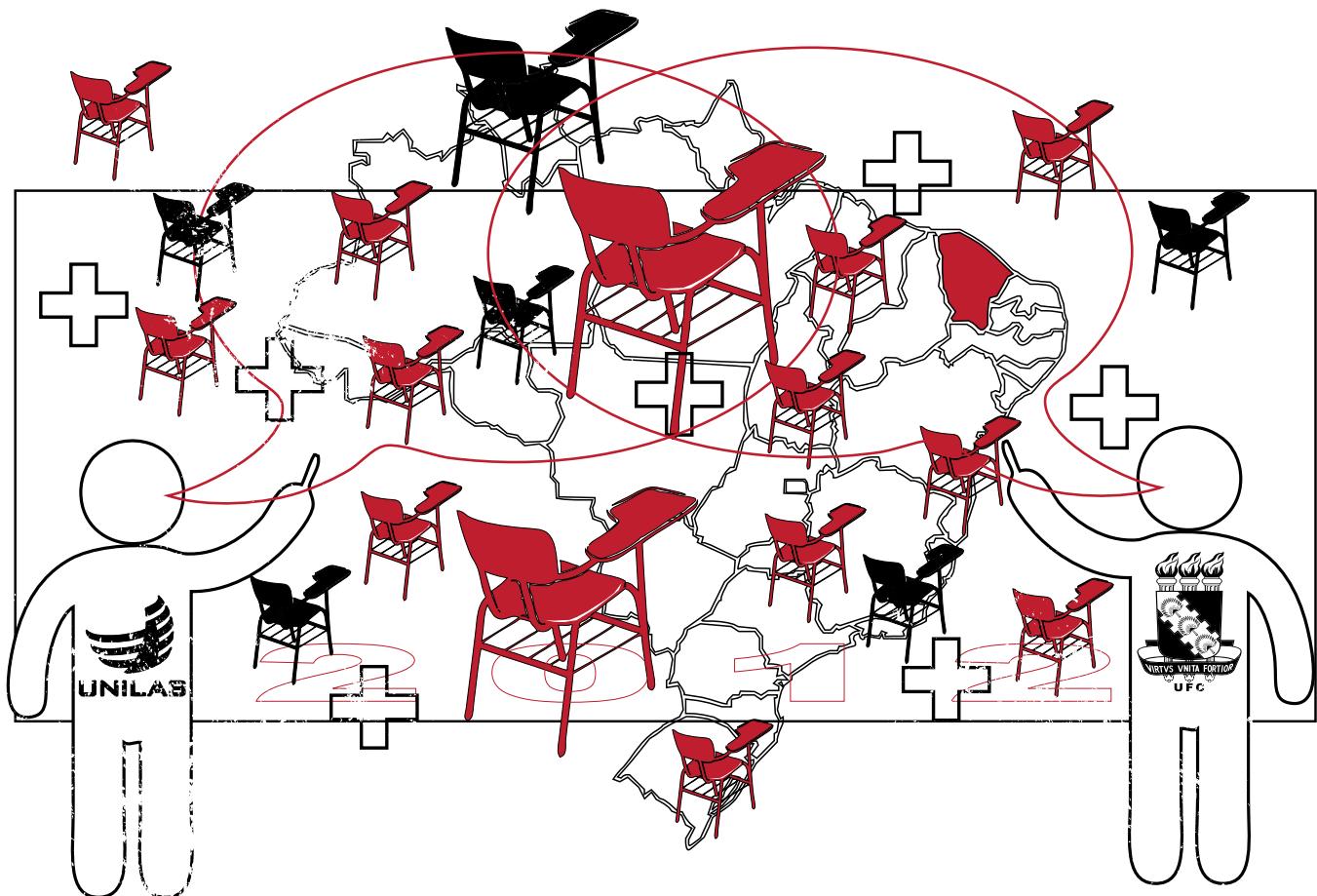
Professora da Universidade Federal do Ceará - UFC
E-mail: juraci.maia@yahoo.com.br

Aécio Alves de Oliveira

Universidade Federal do Ceará - UFC
E-mail: aecioeco@ufc.br

Resumo: A greve da UFC e da UNILAB demarcou a linha divisória entre duas concepções de universidade. Uma que prima pelo caráter público e socialmente enraizado no contexto em que desenvolve suas atividades e outra concepção na qual se procura nela introduzir, sub-repticiamente, elementos que legitimem práticas de negócios privados, em detrimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A greve de 2012 das federais explicitou as condições de trabalho pioradas em virtude da expansão desta rede de ensino. Desvelou o caráter despótico da condução política do movimento docente no Ceará e, ao mesmo tempo, fez aflorar uma profunda insatisfação da categoria com o grupo que dirige a ADUFC-Proifes. Os atuais dirigentes foram pródigos em fazer manobras político-burocráticas para impedir a deflagração e a construção da greve no Ceará. Os embaraços foram tantos que nem mesmo o presidente e a primeira secretária suportaram a pressão política que fluiu da categoria, obrigando-os à renúncia de seus cargos. A pedagogia dos embates deixou um legado: aprendemos que é possível recriar na UFC, e criar na UNILAB, entidades sindicais que representem democraticamente os docentes destas IFES, que exerçam a necessária e efetiva autonomia diante do Estado e das respectivas Reitorias.

Palavras-chave: Greve de 2012. Condições de trabalho. Autonomia. Democracia Sindical.



Introdução

A greve das Instituições Federais de Ensino (IFE) colocou no centro do debate a necessidade de um posicionamento claro, de conformidade ou de rejeição, em relação às atuais condições de trabalho e de ensino, decorrentes da expansão dessa rede federal de ensino. Flagrantemente, assiste-se à desvalorização e precarização do trabalho docente e ao adoecimento do professor federal, em compasso com uma crise profunda do sindicalismo de Estado. A greve de 2012 trouxe para a arena política a tensa realidade vivida, no cotidiano dessas Instituições, nos diferentes estados da República Federativa do Brasil. Lançou novamente para o cenário nacional as graves questões que ameaçam a educação superior pública, diuturnamente, denunciadas pelo movimento docente autônomo e democrático, que tem sido fortalecido em vários Estados.

Assim como as várias outras greves que marcam a trajetória de lutas e conquistas dos docentes organizados, principalmente, no Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior

(ANDES-SN)¹, esse não foi um movimento apenas por uma maior remuneração, ainda que essa seja condição *sine qua non* para a valorização profissional e garantia de qualidade do trabalho docente. Como sempre, mais uma vez, o movimento docente pautou as suas reivindicações por melhores condições de trabalho e de ensino nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e pela defesa da autonomia universitária e da educação pública e gratuita.

Em 17 de maio de 2012, deu-se a instalação do Comando Nacional de Greve/CNG/ANDES-SN, em consonância às decisões das assembleias gerais locais e avaliação política ocorrida na Reunião do Setor das IFES do ANDES-SN, em 12 de maio de 2012. A data de deflagração da greve nacional dos docentes, neste 2012, ficará marcada na história da Educação pública brasileira como o início da maior greve envolvendo docentes das IFES. Salientemos que a greve foi iniciada com adesão de seções sindicais de 35 instituições federais.

Após quase um mês de deflagração da greve nacional, 12 de junho de 2012, é que os docentes da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), vinculados ao Sindicato Estadual dos Docentes das Instituições Federais de Ensino do Ceará (ADUFC-Sindicato), aprovaram a adesão à greve que já envolvia docentes, técnico-administrativos e estudantes de 51 IFES.

O momento de pico do movimento ocorreu em 12 de julho de 2012, quando tivemos 61 IFES com os docentes em greve, sendo apenas duas as universidades federais que não aderiam, naquele momento, à paralisação, caso da UFRN e a UNIFEI².

A greve dos docentes e técnico-administrativos dos institutos federais, por sua vez, começou em 13 de junho de 2012, e, logo após, 22 instituições das 38 que constituem a base do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE)³ deflagram greve. O movimento docente das universidades e dos institutos federais atingiu o ápice quando envolveu 98 IFES.

A decisão de paralisar nacionalmente as atividades docentes, nas universidades e nos institutos federais justificou-se pela insatisfação com as precárias condições de trabalho e ensino e em virtude da desvalorização salarial imposta aos docentes federais, que atuam na educação básica, técnica e tecnológica e no ensino superior. Em resposta aos diversos chamados governamentais para reuniões do grupo de trabalho sobre a nossa carreira, os representantes dos sindicatos viam sempre as reuniões ocorrerem e serem encerradas, sem avanços na discussão da proposta de reestruturação da carreira docente. O que se observou foram fartas evidências da política de desfaçatez calculada, por parte do governo Dilma.

No esteio da luta em defesa da valorização do trabalho docente, do direito à Educação e da universidade de natureza pública, o Brasil assistiu a uma espécie de fenomenal insurgência de professores e professoras federais. Após várias rodadas de assembleias, foi anunciado à sociedade brasileira que não podíamos mais ser tratados pelo poder público com tanto desrespeito e desconsideração. Ficou amplamente conhecido e reconhecido pela sociedade, que técnico-administrativos e docentes das universidades

e institutos federais têm as mais baixas remunerações da administração federal.

Em face de sua importância social, cabe agora um relato detalhado do percurso dessa greve dos docentes da UFC e da UNILAB, para que possamos pontuar um diagnóstico seguro, quanto à sua construção coletiva e revelação de enormes ganhos políticos, relacionados com a superação de barreiras e anúncio de conquistas, que parecem estar a demarcar uma nova fase do nosso movimento docente.

Relato do percurso da greve e diagnóstico político

O diagnóstico mais geral que emergiu no processo de greve é que, além das baixas remunerações, os professores federais estão submetidos a condições adversas de trabalho nas diferentes unidades acadêmicas, tanto nas antigas como nas novas IFES, variando em intensidade, devido ao modo e aos processos de expansão implementados, sob a égide do amplamente propagado Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴. As principais mudanças observadas podem ser assim enumeradas: 1) a intensificação do trabalho docente, expresso no aumento do número de disciplinas-turmas e de alunos por turmas; 2) a flexibilização das relações de trabalho, concretizada na contratação de professores substitutos e temporários, em termos de vagas para efetivos; 3) o aprofundamento da cultura do produtivismo, sem que a qualidade e a expressão social da produção sejam consideradas; 4) a falta de planejamento e de zelo com os recursos públicos, quando da ampliação da estrutura física das IFES; 5) a criação de novos cursos, sem uma discussão aprofundada de sua importância no que concerne às reais necessidades da sociedade, e sem os recursos humanos e materiais para que funcionem adequadamente. Essas são apenas algumas das facetas da crise que assola o ensino superior federal no Brasil, e que não é mais possível ocultar, sob a névoa enganosa da propaganda oficial.

Diante de tais condições, a greve nacional revelou três dimensões que mais indignaram os docentes:

1) falta de interesse e incapacidade do governo federal em estabelecer uma real negociação com os docentes, em torno da proposta de reestruturação da carreira docente; 2) a expansão aligeirada/politiqueira, principalmente de novos *campi* e novas universidades; e 3) a atuação nociva de uma entidade chamada Federação de Sindicatos de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes-Federação)⁵, que tem prestado um inestimável serviço aos atuais representantes do governo federal.

É oportuno lembrar que a referida Federação assinou, no dia 4/8/2012, um acordo danoso à categoria docente, totalmente à revelia da posição da expressiva maioria das assembleias gerais de base, que rejeitaram a primeira e a segunda propostas do governo. Procedeu a citada Federação a uma inexpressiva consulta eletrônica, que teve menos de 3 (três) por cento de participação da categoria, o governo federal (com participação direta de representantes do Ministério do Planejamento, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior), da Proifes-Federação, bem como de um grupo de reitores das IFES, alinhado com os interesses governamentais, alardearam na mídia que, após a referida assinatura, teriam sido encerradas as negociações com o governo Dilma.

As notas divulgadas tentaram desmoralizar as decisões majoritárias das assembleias gerais e impor o poder corporativo e estatal à categoria docente que, mesmo onde as entidades locais eram vinculadas à Proifes-Federação, a maioria da categoria deliberou por dar continuidade ao movimento grevista, denunciando as manobras da entidade chapa branca e do governo federal.

No caso do Ceará, a greve dos docentes da UFC e da UNILAB, deflagrada em 12 de junho de 2012, colocou em marcha a possibilidade do renascimento do movimento docente combativo e de luta na UFC⁶. Apesar da posição contrária do grupo da diretoria da ADUFC-Sindicato, que insistia em dizer que as reivindicações dos docentes seriam atendidas pelo governo, a categoria foi amplamente favorável à deflagração da greve. Vale ressaltar que esse movimento grevista se dá num contexto histórico de prolongada desmobilização dos docentes da UFC e de não mobilização dos docentes da UNILAB (com um recente processo de sindicalização).

Saliente-se que o grupo hegemônico instalado no poder, tanto na gestão administrativa da UFC, quanto da entidade sindical, foi surpreendido pela mobilização dos docentes. Tal grupo criou raízes e teias que se espraiaram nas microestruturas da UFC que, sem dúvida, afetam o nosso cotidiano e convívio acadêmico, impedem a liberdade de pensar e de fazer oposição para aqueles que pensam de maneira diferente.

Tornou-se usual a perseguição sorrateira àqueles que não compactuam e não se curvam a esse tipo de poder sufocante e sinuoso, nas sessões colegiadas departamentais e nas reuniões da esfera sindical, que opera com uma lógica calcada na desmoralização, descrédito e isolamento de quem ousa utilizar-se do direito de pensar diferente, e não se presta a integrar tais grupos de interesse por cargos e projetos, em especial aqueles que envolvem ganhos financeiros, visibilidade política ou prestígio acadêmico.

É oportuno lembrar que a referida Federação assinou, no dia 4/8/2012, um acordo danoso à categoria docente, totalmente à revelia da posição da expressiva maioria das assembleias gerais de base, que rejeitaram a primeira e a segunda propostas do governo.

Particularmente no que se refere à ADUFC-Sindicato, um dos depoimentos registrados pelo *Coletivo de Professores da UFC e da UNILAB pela Reestruturação da Carreira, por melhores condições de Trabalho e Remuneração*⁷, é explicativo deste percurso:

O ambiente no sindicato, as assembleias controladas, as reuniões sociais e culturais propostas ali foram me afastando da vida sindical. Fui me ocupando com docência, atividade de pesquisa e deixando de viver a dimensão mais trabalhista da minha inserção profissional. Não me identificava com nada que vinha da ADUFC. Achava a sua Diretoria um grupo fechado, com perfil de agremiação colegial, como se ela se bastasse a si mesma e tivesse transformado a sede do nosso sindicato em clube social, entidade de assistência médica, a cuidar da renovação da UNIMED e de pequenas causas trabalhistas residuais, portanto, de menor importância. Fui assumindo uma ação de natureza puramente acadêmica, desiludida da política sindical, que conheci em toda a sua vitalidade a partir da segunda metade

da década de 1980, quando comecei a me engajar em nossas reivindicações trabalhistas, no contexto da luta pela redemocratização do País. Comparando o que vivera até 1990 com o que veio a se configurar depois, exceto uma ou duas mobilizações grevistas em escala nacional, de que também participei, passei a me desinteressar pela ADUFC de modo crescente. A minha exclusão do Plano Collor (os 84% de aumento) pela Diretoria da ADUFC – por flagrante lapsus administrativo, na gestão do Renê Barreira, posto que o nome de mais de uma centena de professores sindicalizados na data do envio daquele processo trabalhista foi esquecido – em meados dos anos 1990, também me levou a um afastamento gradativo de um Sindicato que eu passara a ver como meu inimigo, ou seja, que tratava de me prejudicar ao invés de me defender como categoria que tivera perdas salariais que necessitávamos ver corrigidas. Contra isso, o grupo excluído se movimentou bravamente e foi encaminhado um segundo processo visando à equiparação, com a inclusão dos esquecidos e dos demais professores da UFC (em nome do direito à equiparação remuneratória para os que têm mesma função). Mas, isso não reverteu a perda sofrida. Uma grande maioria dos professores continua até hoje ganhando 84% a menos do que os colegas cujos nomes constavam na primeira ação que resultou na conquista salarial decorrente da correção do Plano Collor (ação transitada em julgado). Por mais que se trate de um direito reconquistado por uma parte do corpo docente, na prática estabeleceu-se grande diferenciação salarial entre os que recebem (mesmo bancando as caras bancas advocatícias para que o pagamento não seja suspenso e tirado do contracheque) e que não recebem tal direito (Depoimento, agosto 2012).

O relato anterior explicita, também, como a cisão foi sendo operada, no interior da categoria docente da UFC, apresentando pontos de semelhança com vários outros depoimentos de docentes insatisfeitos, conjunto que não é possível apresentar aqui, senão de forma ilustrativa. À medida que a ADUFC-Sindicato foi sendo aparelhada por um grupo interessado em garantir lideranças e ocupação de cargos acadêmico-administrativos na UFC (visto que a participação na sua diretoria era referência, para a escalada de alguns professores em processos eleitorais ou indicativos de cargos de confiança pelos reitores eleitos), foi-se configurando um desvio de conduta política, que tem contribuído, visivelmente, para o afastamento das

funções próprias de dirigentes sindicais. Assistimos também à forte influência político-partidária externa, por meio de parlamentares e outros seus representantes, a ponto de burlar a importância e exercício da autonomia universitária, seja no interior do nosso sindicato, seja na universidade. O grupo hegemônico do PT e forças aliadas tomou conta da política nacional, há mais de uma década e, sobretudo, cooptou o movimento sindical, como não se via, desde a era Vargas. Dessa forma, a referida entidade sindical foi sendo transformada em agência de interesses completamente alheios a um sindicato docente⁸.

O renascimento do movimento docente na UFC e a adesão da UNILAB

A deflagração da greve dos docentes da UFC e da UNILAB deu-se num contexto em que não se tinha a expectativa de separação das ações entre o sindicato, as reitorias, os políticos do Ceará vinculados aos partidos que conformam a base governista. Ao contrário, a correlação de forças políticas que seria enfrentada representava os mesmos interesses e projetos do governo federal e de sua base governista, o que se concretizou na postura de não negociação do governo Dilma.

Mas a exemplo do que movimentou a categoria em escala nacional, a mobilização dos docentes da UFC e da UNILAB surpreendeu, enormemente, a diretoria da ADUFC-Sindicato e a reitoria.

O processo vivido mostra que a greve no Ceará não teve por base apenas a busca por maiores salários, porque isso, isoladamente, além de não ser garantia de boas condições de trabalho, no caso em questão, era evidente uma vontade de participação e livre expressão, causada pela atmosfera de controle e tutela política já descrita acima. O processo foi balizado pela defesa de um projeto de carreira que beneficiasse toda a categoria, nos seus diferentes níveis e classes, na condição de ativo ou aposentado. Fortaleceu-se no seio da categoria a necessidade do debate sobre questões fundamentais: condições de trabalho em todos os *campi*; falta de qualidade e precariedade das condições efetivas da expansão (REUNI);

urgência quanto à necessidade da abertura de vagas e concursos; precária situação dos aposentados e a desestruturação da carreira docente expressa no PL enviado pelo governo para o Congresso.

Para facilitar a compreensão do itinerário da greve em questão, resumiremos os principais elementos do conjunto de acontecimentos, que evidenciaram o significado histórico particular de todo o processo vivido, nos seguintes termos:

Deflagrada a greve nacional, ouviam-se muitos comentários e pequenos grupos discutindo sobre a participação ou não na greve nacional. A insatisfação dos docentes vinculados a UFC no Cariri já tinha sido manifestada a alguns diretores da ADUFC-Sindicato. Depois de muito tempo sem encaminhar a discussão para base a Diretoria convocou uma AG, em 15 de maio de 2012, e pautou o discurso da Proifes-Federação de que não havia razão para entrada em greve. Durante a AG dois argumentos foram utilizados: *que havia um processo de negociação em curso e que o Grupo de Trabalho para Reestruturação da Carreira Docente continuaria se reunindo durante o mês de maio e que o governo iria apresentar uma proposta de carreira*. Em razão da prática autoritária da direção da mesa, não houve espaço para dar informes do CNG/ANDES-SN e foi inviabilizada a participação dos docentes da UFC no Cariri e em Sobral na votação sobre o indicativo de greve. Ficou marcada uma nova AG.

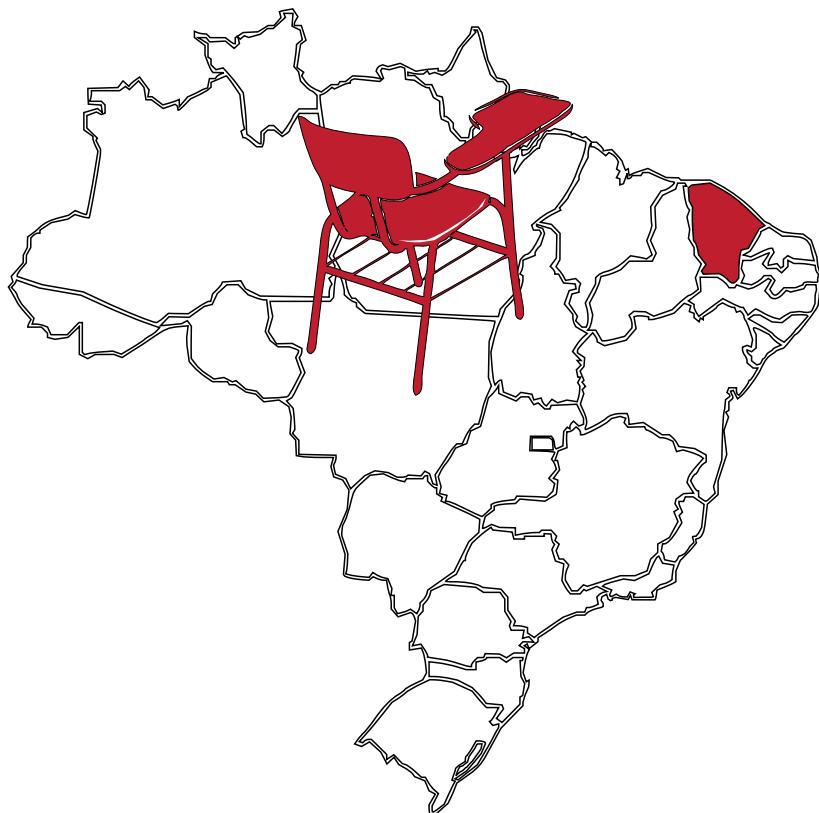
Realização de um debate na sede da UNILAB que contou com a presença de docentes e estudantes e oportunizou a apresentação das propostas da Proifes-Federação (fala da diretoria da ADUFC-Sindicato) e do ANDES-SN (professora da UFC, convidada) sobre a reestruturação da carreira docente.

Com o cancelamento da Reunião do GT, o discurso da diretoria de que o processo de negociação estava em curso e o governo ia apresentar uma proposta de carreira à categoria esvaziou-se e passou a ser corriqueiro ouvir a defesa da pertinência da participação na greve. A AG convocada para 5/6/2012 aprovou, apesar da posição contrária da diretoria o indicativo de adesão à greve, a convocação de um plebiscito (realizado em 11/6/2012 nos termos do estatuto da entidade) que referendou posição da AG sobre necessidade da construção da greve, por amplíssima maioria de votantes.

Em AG realizada em 12/6/2012 com pauta sobre “homologação do resultado de plebiscito realizado sobre deflagração ou não de greve”, os professores da UFC e da UNILAB deliberaram pelo o início da greve. O grupo da diretoria defendeu que em razão da filiação da entidade à Proifes-Federação a pauta da greve seria a proposta de carreira apresentada por tal entidade, mas a AG rejeitou esta compreensão e deliberou fazer o debate sobre a proposta de carreira a ser defendida em nome dos docentes da UFC e da UNILAB.

Naquele mesmo dia, o Comando Local de Greve (CLG) reuniu-se, à tarde, e reiterou a necessidade de que a diretoria fizesse, por ofício, a comunicação aos reitores das respectivas universidades. Mesmo com a recomendação de um procedimento tão simples, a diretoria alegou que a entrega dos ofícios teria que ser feita em audiências com os respectivos reitores.

Depois de quatro dias da deflagração da greve, o reitor da UFC, Prof. Jesualdo Farias, recebeu a diretoria da ADUFC-Sindicato, quando, na ocasião, comunicou que iria convocar o Conselho Superior (CONSUNI), para o dia 22/6/2012. Para esta reunião,



a greve seria um dos pontos de pauta (sem referência a suspensão do semestre como era a indicação da primeira reunião do CLG). Portanto, somente após 7 (sete) dias do início da greve, ocorreu uma reunião do CONSUNI, na qual a situação de greve dos três segmentos foi evidenciada e, mesmo assim, a suspensão do calendário acadêmico não foi aprovada. No curso das falas dos conselheiros, alguns comentários foram notáveis: a) um conselheiro (diretor) argumentou que a discussão/definição do calendário acadêmico é atribuição do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CEPE) e que, portanto, ali não era o lugar da discussão em causa. Uma posição de fato curiosa, se considerarmos que, depois da decretação da greve houve reunião do CEPE e o tema não foi pautado, já mereceria um questionamento em si. Valeria até indagar se o magnífico reitor da UFC teria cometido um engano, ao indicar aos representantes da ADUFC-Sindicato que a discussão sobre a greve e suas reivindicações fosse feita no CONSUNI; b) um pró-reitor, contrário à suspensão das aulas, argumentou que os direitos de quem quer fazer greve e de quem não quer fazer greve estariam assegurados com a manutenção do calendário; e c) um conselheiro (representante dos estudantes) reivindicou a importância da manifestação do CONSUNI. O reitor colocou em votação se a decisão sobre calendário universitário seria tomada ali ou no CEPE. A resposta dada a ela confluí para o consenso de que seria em reunião do CEPE, em data a ser, posteriormente, marcada. E, em seguida, ele encaminhou o encerramento dos trabalhos. Foi esta a nossa conclusão: O nosso CONSUNI não se manifestou nem mesmo em solidariedade às categorias em greve na UFC. Não seguiu o exemplo de outros conselhos universitários de universidades brasileiras que declararam apoio à luta dos trabalhadores em greve!

A reitoria publicou resolução onde se estabeleceu que, após o fim do movimento grevista, seria recomposto o calendário com a reposição dos doze dias que faltavam para a conclusão do primeiro semestre letivo de 2012.

A AG realizada no dia 8/8/2012, contrariando a posição do grupo da diretoria da ADUFC-Sindicato, rejeitou, pela segunda vez, a proposta do governo (os argumentos pautaram a impossibilidade de aceitação

da farsa que se constituiu a assinatura de tal acordo). Nesta mesma AG, e de maneira oportunista, o grupo da Diretoria, atendendo uma petição eletrônica encaminhada por professores da sua base de apoio, aprovou a realização de um novo plebiscito para definir a continuidade ou não da greve. Saliente-se aqui uma dupla inovação: o uso de petição online para incluir um ponto de pauta na AG e realização de plebiscito para definir continuidade ou não de movimento grevista. Esses procedimentos não constam no estatuto da entidade e nem na experiência de greves anteriores. Até então, sempre se considerou que o espaço próprio desta avaliação e deliberação era a AG, instância máxima.

A AG realizada no dia 16/8/2012 – que homologou o resultado do plebiscito (13 e 14/8/2012), rejeitou a proposta do governo e manteve a greve – indicou que fosse feita a comunicação imediata do resultado ao reitor, tendo em vista a movimentação da Administração Superior pelo fim da greve. Além disso, aprovou a realização das reuniões do CLG nos jardins da reitoria da UFC, transferindo-o da sede da entidade. Na AG, foram aprovados, também, os termos da consulta plebiscitária sobre a desfiliação da ADUFC-Sindicato da Proifes-Federação. A pergunta aprovada para constar na cédula de votação foi a seguinte: “Você é a favor da desfiliação da ADUFC-Sindicato da Proifes-Federação?” No entanto, a deliberação da AG foi depois disso modificada, a começar pela pergunta, que veio a ser, ardilosamente, assim formulada: “Você é a favor da continuidade da filiação da ADUFC-Sindicato ao Proifes-Federação?”. A AG também havia definido a comissão responsável pelo plebiscito, que seria constituída por 6 professores: 3 a favor e 3 contra a desfiliação. Mais uma vez, a AG foi desrespeitada – foi decidido pelo grupo da diretoria que a comissão teria apenas 3 professores de sua confiança. Outro aspecto também discutido foi o período da realização que ficou marcado para os dias 30 e 31/8/2012 (postergado por duas vezes até a sua realização).

Na reunião do CLG foi acertada a entrega do resultado da AG, por uma comissão, em audiência com o reitor. Em resposta a esta solicitação, o chefe do gabinete do reitor (ex-presidente e apoiador do grupo atual de dirigentes da ADUFC-Sindicato e da

Proifes-Federação) disse que seria dado um retorno sobre as possibilidades de agenda do magnífico. Pôrém, o referido retorno não foi comunicado ao CLG.

A AG realizada em 22/8/2012 fora convocada com a seguinte pauta: – debate acerca da contraproposta elaborada durante o encontro de docentes da UFC e da UNILAB, ao longo dos dias 20 e 21 de agosto. No entanto, o grupo que compõe a diretoria da ADUFC-Sindicato encaminhou pela recusa das três propostas discutidas no encontro (entre elas, estava a contraproposta apresentada pelo CNG/ANDES) e levou adiante o encaminhamento de “encerramento da greve na UFC e na UNILAB”, sem que este ponto constasse na pauta, desrespeitando o que prevê o estatuto que é a exigência da convocação pública com, no mínimo, 48 horas de antecedência. Logo depois do golpe para o fim da greve, a diretoria da entidade já tinha enviado o ofício para a reitoria e a notícia tinha sido posta no site da UFC.

O golpe, então perpetrado contra o movimento docente, reflete os interesses político-partidários do grupo que compõe a atual diretoria da ADUFC-Sindicato e a Proifes-Federação. Ao funcionar como correia de transmissão do governo no interior do movimento docente, os diretores desrespeitaram acintosamente a quem deveriam representar, aprofundando o fosso que a separa de um conjunto expressivo dos professores.

O amplo reconhecimento da conduta golpista levada a cabo pelo grupo que compõe a diretoria da entidade emergiu rapidamente. Em apenas 24 horas foram recolhidas 588 assinaturas de docentes da UFC e da UNILAB, para além dos 10% dos associados exigidos pelo estatuto, pautando a realização de uma nova assembleia para discutir os rumos do movimento de greve e o modo de condução da AG de 22 de agosto de 2012 por parte da diretoria da ADUFC.

No dia 23 de agosto, um grande número de professores, somados a alguns estudantes também estarcidos diante da postura da diretoria da ADUFC-Sindicato, dirigiu-se à sede da entidade para protocolar o abaixo-assinado. O que se viu, então, foi mais um espetáculo de arbitrariedades cometidas pela diretoria, que fechou as portas do Sindicato, em pleno horário comercial, a fim de impedir a entrega do documento pelos manifestantes. Somente após cerca

de 3 horas de negociação, os diretores presentes se dispuseram a receber a petição coletiva pelas mãos de apenas dois professores, que representaram aqueles que estavam do lado de fora da sede da entidade.

Como se isso não bastasse, a diretoria da ADUFC, em 24 de agosto de 2012, veio a público alegar que os presentes no ato agiram de forma violenta, além de terem depredado a sede do Sindicato e tentado invadi-la. A diretoria se utilizou então de versão mentirosa, buscando apresentar-se como vítima da situação em curso, a fim de desviar o foco dos fatos relacionados à sua própria postura antidemocrática. Prova disso foram os inúmeros textos que circularam pela Internet, reconhecendo o caráter pacífico do ato, além da matéria publicada pelo jornal cearense *O Povo*, com a cobertura do ato, na qual apontava que não houve qualquer tentativa de invasão da sede do Sindicato.

Em 27/8/2012 foram divulgadas as cartas de renúncia do então presidente da ADUFC-Sindicato, Marcelino Pequeno, e da então secretária geral, Marília Brandão. A disputa interna e a completa inaptidão do grupo que compõe a diretoria para coordenar o

O golpe, então perpetrado contra o movimento docente, reflete os interesses político-partidários do grupo que compõe a atual diretoria da ADUFC-Sindicato e a Proifes-Federação. Ao funcionar como correia de transmissão do governo no interior do movimento docente, os diretores desrespeitaram acintosamente a quem deveriam representar, aprofundando o fosso que a separa de um conjunto expressivo dos professores.

processo da greve ficaram evidenciadas de modo ainda mais intenso com a greve. Até mesmo o tom com que a então secretária geral justificou sua saída estava eivado de inverdades com as quais buscava transferir para uma parcela dos docentes a responsabilidade pelos equívocos cometidos pela diretoria. No mesmo dia, o grupo da diretoria, já sob a presidência do vice, negou a convocação da AG requerida pelos 588 docentes que subscreveram a petição, alegando que um abaixo-assinado virtual não teria validade, quando anteriormente havia atendido outras duas demandas

com mesmo procedimento, sendo uma de interesse da diretoria e outra encaminhada pelo *Coletivo de Professores da UFC e a UNILAB*. Ficou manifesto o oportunismo mais que gritante, pois o que passou a valer foi a vontade dos diretores, em detrimento do que estabelece o estatuto da entidade.

Foi, também, profundamente desrespeitoso e ilegal o adiamento do plebiscito acerca da desfiliação à Proifes-Federação, cuja realização foi votada e aprovada em assembleia geral, no dia 8/8/2012. O plebiscito deveria acontecer, de acordo com a AG, nos dias 30 e 31 de agosto. Por diversas vezes foi requerido por professores à diretoria da ADUFC-Sindicato que tomasse as providências para a realização do pleito. No entanto, a diretoria resolveu, simplesmente, não acatar a decisão democraticamente tomada⁹.

No entanto, frente ao tal inaceitável desmando, os docentes organizaram um novo abaixo-assinado, com assinaturas presenciais. Construída em pouco mais de 24 horas, a nova petição contou com mais de 500 subscrições. Com isso, ultrapassou-se, em muito, o número mínimo para a convocação de uma nova assembleia geral, uma vez que 386 associados à ADUFC-Sindicato assinaram pela realização de uma

Foi, também, profundamente desrespeitoso e ilegal o adiamento do plebiscito acerca da desfiliação à Proifes-Federação, cuja realização foi votada e aprovada em assembleia geral, no dia 8/8/2012. O plebiscito deveria acontecer, de acordo com a AG, nos dias 30 e 31 de agosto. Por diversas vezes foi requerido por professores à diretoria da ADUFC-Sindicato que tomasse as providências para a realização do pleito. No entanto, a diretoria resolveu, simplesmente, não acatar a decisão democraticamente tomada.

nova AG. Um número maior do que os 10% do total de sócios exigidos, que totaliza apenas 251 associados. Diante da patente legitimidade e regularidade estatutária do abaixo-assinado, uma nova assembleia foi convocada para decidir sobre a greve. Entretanto, a diretoria não deixou de reiterar seu descompromisso com o estatuto e a democracia. A convocação não foi realizada com a pauta expressa na petição – a qual previa, além do ponto de avaliação da greve na UFC

e na UNILAB, a análise da condução da assembleia do dia 22/8/2012 por parte da diretoria da entidade e os encaminhamentos. Mas, mesmo assim, o grupo da diretoria da ADUFC-Sindicato descumpriu o estatuto e não garantiu a pauta da petição com os dois pontos solicitados e publicou edital de apenas um ponto “continuidade ou não do movimento de greve”.

O reconhecimento do caráter arbitrário e nocivo aos interesses docentes das medidas tomadas pela atual direção da entidade sindical despertou questionamentos importantes. A decisão tomada em reunião na sede da UNILAB no dia 23/8/2012, pelos professores da UNILAB que, além de repudiar a condução da greve pela direção da ADUFC-Sindicato, desautorizou esta última a falar em seu nome – a exemplo do que já havia sido aprovado em AG anterior, com relação à Proifes-Federação expressa tal realidade. Na mesma direção, fizeram-se as inúmeras manifestações escritas dos professores da UFC e da UNILAB, que questionaram veementemente a conduta da diretoria no processo de desenvolvimento da greve. Incluam-se, ademais, as moções de repúdio aprovadas pela Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares no Ceará (RENAP) e pelo X Congresso do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Federal no Estado do Ceará (SINTSEF), bem como o ato realizado no dia 24 de agosto, no qual um contingente de docentes da UFC foi à praça, a fim de defender a continuidade da greve e a autonomia sindical docente, em meio à luta pela Educação pública de qualidade. Diante dessa tensa conjuntura, reveladora de uma cisão incontornável no interior do nosso movimento, a administração superior da UFC reconheceu a divisão que se instalou no seio da categoria e aguardou que houvesse uma solução do próprio movimento docente ao impasse provocado pelas condutas golpistas da diretoria da ADUFC-Sindicato.

A AG realizada em 6/9/2012 foi singular, visto ser fruto da mobilização ímpar de nossa categoria em prol do fortalecimento da democracia no movimento docente. Apesar da insatisfação com a manobra sobre a pauta, os docentes, ao contrário do que ocorreu em 22/8/2012, rejeitaram o PL 4.368/2012 (pela quarta vez) e deliberaram pela não participação nos grupos de trabalho e suspensão da greve (não como

mero encerramento da greve como queriam os defensores do grupo da diretoria) e para a continuidade da luta dos docentes pela estruturação da carreira, por melhores condições de trabalho agora em outro patamar. Foi reafirmado que a greve constituiu uma importante fase para o fortalecimento de tais reivindicações, apesar dos entraves colocados permanentemente à luta da categoria. Quanto à situação da atual gestão da entidade, foi proposto, na AG de 6 de setembro, que fosse convocada AG com a seguinte pauta: destituição da diretoria da ADUFC-Sindicato. Note-se que não se propôs a destituição imediata da diretoria, mas uma nova assembleia, regularmente convocada, para a discussão desta questão. Em tal assembleia, os docentes poderiam avaliar as medidas tomadas pela diretoria e deliberar acerca de sua permanência ou destituição. No entanto, em mais um golpe (em meio a tantos), os diretores da entidade simplesmente abandonaram a mesa da assembleia, para inviabilizar a deliberação sobre tal proposta.

Os docentes presentes que não concordaram com o abandono da mesa dos trabalhos, de pronto, começaram a coletar assinaturas para que fosse convocada uma nova AG nos termos defendidos no curso do debate. Foram destacadas as medidas despóticas levadas a cabo pelo grupo que compõe a diretoria: não era possível permitir que o estatuto fosse rasgado, que os interesses dos docentes fossem desrespeitados por quem dirige a AG. Pautar a destituição da atual diretoria foi considerado, naquele momento, um ato em prol da democracia no movimento docente; para desautorizar o desrespeito sistemático aos professores; e, por fim, defender a dignidade de todos que compõem o Sindicato, defender seu estatuto e a história da entidade que já foi marcada pela luta em defesa dos interesses dos docentes.

Considerações finais

Diante desse relato, que procuramos detalhar ao máximo para garantir o seu registro fidedigno e entendimento balizado nos fatos, gostaríamos de frisar que a greve docente na UFC em 2012 representou um marco importante da história política do movimento docente. Foi mesmo “bonito de se ver”, a adesão

crescente de novos e antigos docentes, a resistência ante as insistentes tentativas do grupo da diretoria da ADUFC-Sindicato em evitar e estancar a greve e intimidar os seus defensores.

As assembleias gerais, a participação de um número cada vez maior de docentes, os discursos de protesto, as ações paralelas e autônomas, as assembleias livres, a rede de solidariedade que foi se formando, inclusive via Internet, até mesmo na fase posterior à greve, mostraram que nem o movimento docente nem a UFC podem ser vistos como espaços unitários, a serviço de interesses pessoais e políticopartidários que contrariam a autonomia das duas instituições. Mostramos à sociedade cearense e brasileira que respiramos politicamente e que pulsa a vontade de construir uma nova forma de fazer política sindical, desatrelada, principalmente de interesses políticos que representam a hegemonia do atual governo federal.

No interior desta greve, deu-se um rico passo para o aprofundamento e atualização de uma luta que evidencia a necessidade de liberdade sentida por uma grande maioria do corpo docente da UFC. A sintonia entre docentes mais antigos, os docentes da jo-

No interior desta greve, deu-se um rico passo para o aprofundamento e atualização de uma luta que evidencia a necessidade de liberdade sentida por uma grande maioria do corpo docente da UFC.

vem UNILAB e os jovens docentes da UFC mostrou as possibilidades de atualizar o debate sobre os rumos do movimento docente, para além das aludidas barreiras de geração, e torná-lo contemporâneo dos desafios acadêmicos e riscos trabalhistas que nos são colocados, no quadro da política econômica vigente, no interior de uma hegemonia do neoliberalismo em escala mundial. A greve mostrou também que as universidades em expansão só alcançarão a qualidade socialmente necessária, se a comunidade universitária estiver atenta e atuante. Por isso, consideramos ser imprescindível garantir o direito de participação e livre expressão diante, inclusive, da ameaça de

uma discussão parlamentar em curso para regulamentar (quem sabe, coibir) a greve do funcionalismo público federal.

Além disso, formou-se, sobretudo, uma nova mentalidade, um lugar de oposição que é bastante representativo dessa força revitalizada que surge aqui, em articulação com outras IFES, onde esse novo poder vai se formando, por força da dialética e dinâmica incontrolável da história.

Por tudo isso, a greve de 2012, de alcance local e nacional, pode estar a prenunciar uma nova fase em nossa história sindical e universitária. Prezamos por autonomia, criticidade, liberdade e inventividade. Universidades e Sindicatos, afinal, não foram feitos para serem aprisionados por práticas despóticas, muito menos por clubes de amigos. O que diria o MEC, o governo federal, na qualidade de instâncias de gestão pública e associada, que têm as suas atribuições político-administrativas definidas por lei, se sindicatos e universidades passassem a lhes dirigir a vida e rumo de ação social? Essa divisão de funções e poderes é necessária porque socialmente são muitas as frentes, necessidades e interesses a serem contemplados. Não podemos reduzi-la a uma vontade única, porque quando isso acontece, a democracia cede lugar ao autoritarismo!

Ressaltemos que a qualidade renovadora do nosso movimento só foi possível, por força dos valores e princípios éticos que, especialmente, enquanto estávamos mobilizados, guiaram uma expressiva quantidade de professores, em defesa dos direitos de participação cidadã e reafirmação da democracia.

É chegado agora, portanto, o momento de dar continuidade à luta pela reestruturação da carreira, por melhores condições de trabalho e de ensino, bem como por democracia, no interior do movimento docente. Afinal, estas questões estão intimamente conectadas. Uma parte dos docentes da UFC e da UNILAB tem evidenciado que tipo de organização e que tipo de movimento docente deseja construir para dar curso às nossas lutas: um movimento democrático, autônomo, guiado pelos interesses da categoria em defesa de uma educação pública e gratuita, com profundo enraizamento social. Fazemos, então, o convite a todos para que estejamos juntos, em unidade e atitude respeitosa de nossas diferen-

ças, sob esse mesmo objetivo, em convívio pautado no respeito mútuo; na escuta cuidadosa, colaboração fraterna e construção mediada pelo diálogo e discussão permanente. O presente e o futuro da nossa categoria docente e sindical, da universidade brasileira e da liberdade política em nosso País não podem mais viver acorrentados, impedidos de expressar e lutar por uma sociedade mais justa, mais inteligente e mais fraterna! **US**

notas

1. Associações de Docentes de várias universidades brasileiras, dentre elas a Associação dos Docentes da UFC (ADUFC), a partir um processo de articulação nacional construíram, em 1980, uma Coordenação Nacional, da qual nasceu em 1981 a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Esta entidade acolheu o conjunto dos docentes do sistema público (federal, estadual e municipal) e do sistema privado de ensino superior. Em 1988, em razão da promulgação da Constituição Federal, a ANDES transformou-se em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Desde então, segue atuando no cenário político brasileiro com uma proposta diferenciada de estrutura sindical, em que se sobressaem a autonomia diante do Estado, dos governos e administrações universitárias e o compromisso com um projeto unitário de Universidade. Logo após decisão nacional, a ADUFC discutiu a alteração estatutária e passou a ser ADUFC-Seção Sindical do ANDES-SN (ADUFC SS) e assim permaneceu até a desfiliação em 2010.

2. Situação do quantitativo de IFES que aderiram à greve: dia 17/5/12 = 35; 23/5 = 44; 28/5 = 47; 2/6 = 49; 7/6 = 51; 15/6 = 54; 20/6 = 57; 1/7 = 58, 7/7 = 60; 12/7 = 61 (CNG/ANDES-SN).

3. Em razão do objetivo deste texto não detalharemos a história da greve dos estudantes das IFES e dos docentes da carreira de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (EBTT) sob o Comando do SINASEFE. Isso não significa desconhecer a importância das greves em causa, mas garantir o foco do debate que está voltado para a greve dos docentes da UNILAB e da UFC, em especial.

4. Conforme Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

5. Esta entidade surgiu como fórum com objetivo de dividir a categoria e enfraquecer o ANDES-SN. Na verdade, foi uma entidade gestada de uma promiscua parceria entre uma minoria de professores de algumas universidades federais e o governo. Instala-se o divisionismo e uma prática sindical atrelada. Tentou se constituir como sindicato, mas não obteve o registro sindical e transformou-se em uma federação de sindicatos locais; uma entidade governamental imiscuindo-se no Movimento Docente.

6. A ADUFC-SS do ANDES participou, por um longo período, de um belo histórico de lutas protagonizado pela base do ANDES-SN, pontuado por conquistas obtidas, tanto com as greves nacionais como no processo de elaboração de propostas para a educação superior e para a carreira docente, com participação em reuniões de seus grupos de trabalho e por ocasião dos Congressos e Conselhos Nacionais das Associações Docentes. Fazia coro com a posição que as instâncias deliberativas nacionais do ANDES-SN jamais desprezaram: respeitar a vontade soberana das Assembleias Gerais da categoria docente que representava. Era assim até antes de se vincular politicamente ao Fórum de Professores das Universidades Federais que depois se transformou em Proifes-Federação.

7. Surgiu da necessidade identificada por diversos grevistas como um espaço alternativo de discussão e articulação das ações da greve. Havia uma avaliação comum entre os que defendiam o movimento que o Comando de Greve Local era um Comitê Antigreve (tendo em vista o entendimento que este era apenas um “braço assessor” do Grupo da Diretoria; sitiado no Auditório da Sede).

8. A própria transformação da Associação dos Docentes da UFC (que era seção sindical do ANDES-SN) em ADUFC-Sindicato, que passou a ser filiado à Proifes-Federação (quando só existia uma única universidade federal no Estado do Ceará) é resultado deste processo. Isto explica inclusive porque os docentes da UNILAB tiveram que se associar a este sindicato estadual. Esse processo precisa ser considerado, se queremos expiar o aparelhamento da representação sindical e devolver a sua faceta primordial: a da defesa dos interesses da categoria, em especial dos direitos trabalhistas, melhoria de condições de trabalho e de qualificação continuada da universidade pública federal, como instituição de docência superior, investigação científica e extensão universitária.

9. A primeira vez esperando que a greve terminasse e a segunda vez por que coincidiu com o recesso das atividades e período de matrículas. Realizou-o quando o conjunto dos professores já estava desmobilizado e mergulhado nas atividades acadêmicas cotidianas. Ou seja, marcou para o segundo e terceiro dias depois do início das aulas do segundo semestre de 2012. Foi escancarado o uso da máquina da ADUFC-Sindicato pró-manutenção da filiação à Federação (material impresso e propaganda paga).

Carta em defesa da educação na Espanha*

Rosa Cañadell

Professora e porta-voz do Sindicato do Ensino da Espanha - USTEC-STEs

E-mail: rcanadel@xtec.cat

Tradução e interpretação: Vinícius Mauricio de Lima

Resumo: O artigo traz um panorama atual da educação pública na Espanha. Após o fim do regime militar, em 1976, o país caminhou em direção ao ensino democrático e igualitário, com diversas conquistas pelo setor, pelo professorado, pelos alunos e pela sociedade em geral. Porém, o processo de globalização e o modelo neoliberal, acentuadamente, depois dos anos 90, surtiram efeito negativo na educação espanhola, como cortes de orçamento e de mão de obra, elitização de centros de ensino, entrada das escolas de negócios nestes centros, nova proposta para a Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo da Espanha (LOGSE) etc.

Palavras chave: Educação. Espanha. Globalização. Neoliberalismo. Democratização.

Pela democracia na educação

Assistimos, perplexos e aterrorizados, a uma perseguição e derrota da educação pública na Espanha. Cortes no orçamento, incremento no número de alunos por aula, aumento das horas letivas para o professorado, congelamento da oposição ao governo, demora de até dez dias para substituições de aulas, contratos precários com diminuição do horário e salário para substitutos, desmantelamento de programas para atender a diversidade, diminuição de bolsas de estudo, aumentos estratosféricos nas matrículas universitárias, milhares de docentes tirados do sistema e condenados ao desemprego... restrições

financeiras para o funcionamento cotidiano dos centros de ensino, paralisação de novas construções, diminuições sucessivas dos salários... são algumas das estratégias seguidas por nossos governos, central e autônomos, para arruinar definitivamente esta educação que tanto custou construir, depois de mais de 40 anos de ditadura e abandono educativo por parte do Estado.

A desculpa para tudo isto é a famosa crise e a presumível falta de dinheiro público, o que impede ao Estado de cumprir sua obrigação para com os cidadãos mais vulneráveis: os alunos, meninos e meni-



nas, crianças e jovens em formação. Porém, como já indicaram diversas vozes, esta impossibilidade de o Estado fazer frente ao mandato constitucional, de prover uma educação pública a todos e a cada um dos cidadãos e cidadãs, não é real. O dinheiro existe e o problema é como se recolhe e utiliza.

Assim, como se vem denunciando, do que se trata e de como se enfrenta esta crise e como se sai dela, ela é uma opção política e não um imponderável inesperado. As medidas aplicadas, desde o início da crise, não servem para sair dela, são ideias para desmantelar todos os serviços públicos, extorquir os trabalhadores, as classes menos favorecidas e aumentar o lucro do capital.

Além disso, não se trata somente de diminuir o dinheiro público destinado para saúde, educação, assistência social, entre outros setores, a não ser que respondam a outros objetivos que fazem parte igualmente da doutrina neoliberal, para a qual a crise serve de desculpa e não de causa. Neste sentido, os labo-

ratórios de ideias custeados por quadros financeiros, empresariais e instituições políticas contemplam os serviços públicos como um obstáculo a seus interesses. Qualquer instrumento suscetível de compensar desigualdades, gratuito, universal e não discriminatório, com garantias de trabalho e que seja, por sua vez, fonte de ocupação do povo, é acusado, contra toda a evidência, de pouco produtivo, oneroso, de dinâmica limitada e obsoleto.

Nas últimas décadas, os diversos *lobbies* empresariais não param de atacar a democracia e difundir propaganda negativa, é a pretendida “eficiência, eficácia e produtividade” do setor privado. Esta crença, veiculada frequentemente pelos meios de comunicação controlados pelo empresariado e pelas fundações privadas e escolas de negócios, tem influenciado a opinião pública contra toda evidência e preparado o terreno para as administrações públicas atacarem, debilitarem e, finalmente, propiciarem sua derrocada, para a posterior gestão privada.

Pelo que faz contra a educação, o objetivo não é somente uma diminuição passageira de nossos valores democráticos, mas uma grande troca de paradigmas, a qual vem forjando há tempos, e para estas instituições a crise funciona como uma desculpa ideal. Por de trás dos cortes, propostas e contrapropostas, se esconde um debate mais profundo, mais ideológico e que tende a se propagar pelo futuro da educação em geral e de nossa sociedade. Esta discussão não costuma ser vista como tal, não é explícita e, portanto, apesar de sua importância, não pode ser debatida de forma aberta, a não ser através de questões muito mais pontuais, como a crise ou o déficit público, que, de fato, estão encobrindo o debate principal.

Troca de paradigma

A globalização e o modelo neoliberal se caracterizam por uma expansão territorial e setorial do capitalismo. Desta forma, atingiu a educação, tratando de impor uma grande troca de sentido e mudança nos objetivos que durante muitos anos tinha o setor. Trata-se de abandonar a ideia de “educação como serviço público, como um direito básico do cidadão, como meio de proporcionar a todas as crianças e jovens uma formação integral”, e passa a planejar uma “educação a serviço da economia, já não entendida como um direito universal, mas um investimento pessoal”.

Este novo conceito de educação tem dois focos: abrir o mercado educativo, que supõe bilhões de euros, para que as empresas privadas possam realizar negócios neste setor, e oferecer uma formação a serviço das empresas, adequando a educação às necessidades do mercado de trabalho.

Educação pública, gratuita, laica e de qualidade

Partimos do antigo paradigma que considera a educação um direito universal e um bem público, para o qual todos os cidadãos e cidadãs têm o direito ao acesso e o governo tem o dever de garantí-la, em condições de qualidade e igualdade. Este modelo é o que vê a educação como um fator de desenvol-

vimento pessoal, de emancipação social e uma das ferramentas para fazer possível uma sociedade coesa, inclusiva e justa. Defende, por tradição, uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, que ofereça uma verdadeira igualdade de oportunidades e que procure formar pessoas com capacidade para viver e participar de uma sociedade democrática.

Este paradigma considera, ainda, a educação como um serviço público, que deve ser financiado pelo Estado e chegar a toda a população, a fim de que todas as pessoas tenham seu direito à cultura e ao ensino. Centra sua preocupação em buscar os conteúdos, valores e metodologias que melhor ajudem a atingirmos um ensino global e superem a desigualdade econômica, cultural e social com que os alunos chegam à escola.

Com a democracia, construiu-se uma educação pública com a participação ativa do professorado e com o estímulo e o apoio dos poderes públicos. Uma escola que teve como desafio proporcionar a igualdade de oportunidades, a democratização dos centros escolares e das boas práticas profissionais. Isto é fruto, pela primeira vez em muito tempo, da ascensão das classes populares à universidade.

Até agora, o principal obstáculo que enfrentamos na escola pública foi – e continua sendo – a falta de recursos necessários para seu bom funcionamento. E desta situação resultou uma rede de escolas unidas. Ao menos se respeitava o caráter próprio do ensino público, isto é, sua gratuidade, sua confessionalidade e pluralismo ideológico. Também buscávamos sua democratização para todos os extratos sociais, o que certamente lhe garantia seu título de serviço público, tanto por transmitir uma cultura compartilhada, como por ser o instrumento mais adequado para compensar as desigualdades de origem, contribuindo, deste modo, para aumentar a coesão social.

A educação neoliberal

Desde o fim dos anos 1990, a política educativa em nível internacional se redefiniu em virtude das necessidades do capitalismo e sua versão neoliberal. Em muitos países, incluindo a Espanha, a política educativa oficial é modificada com o objetivo de res-

ponder à sociedade de mercado; a filosofia de valores da empresa começou a alterar os antigos ideais humanistas e uma versão pragmática e competitiva da educação produziu grandes efeitos no mundo e na maioria das instituições de diferentes níveis e modalidades de ensino.

Uma característica desta nova etapa é a crescente intervenção dos organismos internacionais no âmbito educacional: desde a Organização Mundial do Comércio (OMC) se preconiza a abertura do mercado do ensino e a liberalização deste serviço, o Banco Mundial “recomenda” a privatização e a gestão empresarial dos centros educativos, a competitividade entre as escolas, a imposição de “competências básicas”, que tentam orientar os conteúdos da educação mundialmente, adequando-os às necessidades dos postos de trabalho, uma diminuição do gasto público destinado ao setor, um aumento do financiamento individual (a educação, como qualquer investimento, há de se pagar), e a gestão dos sistemas educativos capaz de rentabilizar os gastos e o aumento de sua eficiência.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) propaga políticas educativas a serviço da economia, sendo uma das suas principais contribuições os famosos indicadores do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que tentam avaliar os jovens de todos os países com as mesmas provas, elaborando depois uma lista sobre a “qualidade educativa” de cada país. O ranking dos resultados das informações do PISA acabam decidindo o que é qualidade e, de uma maneira indireta, acabam orientando os currículos, pois todos desejam avançar no ranking e, portanto, acabam impondo conhecimentos coincidentes com aqueles que o PISA avaliará.

Finalmente, as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), única instituição formada por Ministérios de Educação, que desde os anos 1970 promove um ensino entendido como uma ferramenta de emancipação, perderam toda sua força e a instituição já não possui poder.

Este modelo neoliberal parte do pressuposto que a educação é um bem individual e seu valor é basicamente econômico e, portanto, deve estar sujeito às

leis do mercado como qualquer outra mercadoria. A educação, assim entendida, passa a estar a serviço da economia em duas vertentes: por um lado, deve ser “adaptada” às necessidades das empresas e do mercado trabalhista e, por outro, deve ser “rentável”, ou gestionada por critérios empresariais e estar suscetível ao negócio privado.

O novo modelo educativo não considera que o Estado deve garantir o direito à cultura e à formação, mas que os indivíduos precisam “investir” em educação. Desta maneira, os “educandos” e suas famílias se convertem em “usuários”, com direito a eleger e exigir resultados satisfatórios que rentabilizam seu “investimento”. E os educadores, por sua vez, passam a ser meros trabalhadores a serviço das demandas do mercado, limitam-se a implementar currículos e metodologias que os “especialistas” decidiram e que os novos gestores dos centros educativos levam a uma prática de forma “eficaz”: mais resultados com menos recursos.

Muitos têm sido os esforços para implementar esta troca de paradigma em todo o planeta, com maior ou menor sucesso e com maior ou menor resistência. Diversas vozes vêm denunciando os males que implicam este modelo de educação neoliberal, como Nico Hirtt, Christian Laval, Gómez Llorente, Richard Hatcher e Rosa Canadell.

Muitos têm sido os esforços para implementar esta troca de paradigma em todo o planeta, com maior ou menor sucesso e com maior ou menor resistência. Diversas vozes vêm denunciando os males que implicam este modelo de educação neoliberal, como Nico Hirtt, Christian Laval, Gómez Llorente, Richard Hatcher e Rosa Canadell.

Na Espanha, esta não é uma discussão aprofundada, apesar de a maioria das novas leis educativas irem neste caminho. A Lei Orgânica de Educação (LOE) espanhola, como marco, já impõe as novas pautas e as autonomias fazem o resto. De fato, as fórmulas são iguais para todos os territórios: “consolidação e aplicação de centros privados subsidiados”, “autonomia dos centros”, “administrações profissionalizadas”, “organização hierárquica nos centros públicos”,

“investimento externo”, “incentivos por resultados”, “precarização e desregulação trabalhista do professorado”, “privatização e externalização dos serviços educativos”, medidas que têm como objetivo a educação submetida às leis do mercado, com a finalidade de favorecer as empresas privadas.

Atualmente, a crise é uma ocasião perfeita para arrematar a troca de paradigma. Tal e como diz Naomi Klein em um fragmento do seu livro “A doutrina do choque”: “Durante mais de três décadas, Friedman e seus poderosos seguidores tinham aperfeiçoado precisamente a mesma estratégia: esperar para que se gera uma crise de primeira ordem (econômica ou catástrofe), ou estado de choque, e logo vender pelo melhor lance os pedaços da rede estatal para os agentes privados, enquanto os cidadãos ainda se recuperavam do trauma, para rapidamente assegurar que as reformas eram permanentes.”

Neste sentido, os cortes que levam a cabo os diferentes governos, central e autônomos, apontam nesta direção e vão, mais adiante, ser medidas conjunturais, posto que têm um objetivo único: preparar os serviços públicos para fazê-los rentáveis ao benefício privado.

Hoje, a política dos diferentes governos tem três eixos determinados: continuar entregando serviços públicos à gestão privada, estabelecer e incrementar taxas aos cidadãos para que estes recebam determinados serviços e baratear os custos do trabalho, reduzindo seus recursos para fazê-los mais permeáveis em um futuro da gestão privada. Tendo em vista esta racionalidade neoliberal, o sistema educativo se vincula, linear e mecânicamente, com o aparato produtivo, subordinado ao primeiro e aos interesses do segundo. Considera-se a educação como produção de capital humano, como investimento particular e coletivo, a qual deve, portanto, ser rentável em termos econômicos.

É necessário para o modelo neoliberal eliminar o direito à educação para fazê-la comercializável, fonte de lucro e de dominação. Ao reduzi-la a uma simples mercadoria, ela se torna objeto de consumo: tem acesso quem dispõe de recursos suficientes para comprá-la nos termos que oferece o mercado. A educação fica, assim, livre de qualquer sentido formativo, substituído grotescamente por outro, lucrativo.

Também por um sentido tecnocrático, que trata de treinar mão de obra hábil mas acrítica, por isto, se hierarquizam os campos tecnológicos em detrimento do humanístico, ético e social.

A definição neoliberal da educação como mercadoria, então, nega-a como direito humano e como princípio fundamental que orienta o desenho das políticas educativas de nossos governos.

Privatização

A crescente privatização é um dos elementos básicos do novo modelo educativo. Isto se torna evidente na consolidação e ampliação da rede público-privada, com um aumento dos centros privados subsidiados, dos níveis educativos privados que recebem intervenção pública e dos orçamentos dedicados aos convênios. Sem uma normativa clara nem medidas eficientes para que os centros privados financiados com dinheiro público cumpram com suas obrigações de gratuidade, de não seleção do alunado, de não segregação por gênero, de subsidiariedade com a rede pública e de laicidade. Na realidade, o número de centros conveniados continua crescendo, estes cobram dos pais e mães, selecionam os alunos e têm, majoritariamente, um ideal religioso.

O resultado desta maior quantidade de dinheiro público gestionado por administradores privados é a maior fratura social (de classe social e de origem cultural) do alunado entre centros públicos e privados conveniados, um controle ideológico, por parte dos centros religiosos, de grande quantidade de nossas crianças e jovens.

Por outro lado, aumenta a privatização e a externalização dos serviços educativos: refeitórios, transporte, limpeza, métodos de avaliação, formação etc., assim como outras partes da educação que passam a ser geridas por empresas privadas: educação de 0 a 3 anos, educação de adultos, Formação Profissional, educação online, entre outras.

Esta privatização do ensino tem consequências, como a transferência de dinheiro público para benefícios privados; a criação de centros de diferentes prestígio (o que implica disparidade na qualidade) com uma seleção do alunado por classe social, afinal,

somente têm possibilidade de acesso nestes centros as famílias que podem pagar uma cota; e o controle ideológico e político, a partir da liberdade total ao definir um “ideário próprio” que têm os centros privados.

Este ideário é religioso, haja vista que a maioria dos centros privados subsidiados pertencem a instituições religiosas que podem, impunemente, distribuir sua ideologia, incluindo contradição à própria lei, e passar negativamente o assunto “educação para a cidadania”.

Autonomia de centros

A autonomia dos centros escolares não é nenhuma novidade, mas uma velha prática do professorado que, mais adiante das diretrizes oficiais, busca sempre outras estratégias docentes para se adaptar às necessidades do alunado, sempre diverso. Tampouco é recente o Projeto Central que agora se vincula com a dita nova autonomia. A Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo da Espanha (LOGSE), em 1985, introduziu a obrigação de todos os centros elaborarem um Projeto educativo e um Projeto curricular. Em definitivo, a autonomia faz tempo que se pratica nos centros educativos e os projetos há anos foram inventados.

Por que agora se ressuscita tudo isto? Qual é a novidade? A novidade é que sob o anúncio da autonomia se esconde o que realmente se pretende implementar: a hierarquização das relações dentro do centro, o empoderamento da figura do diretor como chefe, a concessão de mais recursos ligados a “melhores projetos e melhores resultados”, a avaliação de tudo e de todos e uma carreira docente (leia-se condições de trabalho) ligada aos resultados do alunado.

Nada disto resolve os problemas vividos nos centros escolares. O que o professorado reivindica, há anos, é que a administração pública ofereça os recursos necessários para levar à prática o que coletivamente se decidiu: número suficiente de professores para atender às necessidades (imigração, mal comportamento, integração, atrasos escolares etc.), menos alunos por aula nos centros com alunos que têm muitas

dificuldades, mais profissionais para atender a novos problemas sociais, psicológicos e culturais, tempo suficiente para se coordenar e refletir conjuntamente, formação adequada para enfrentar estes desafios, entre outros.

O que propõem nossas administrações educativas, em nome de autonomia, é muito mais distinto do que os centros necessitam e implica uma concepção de educação pública divergente, com consequências muito negativas. A primeira é o desmantelamento do “sistema público” entendido como um todo, passando a considerar a cada um dos centros educativos como uma entidade distinta, aos quais se concedem diferentes recursos ao professorado em função do resultado escolar do alunado.

Isto implica a criação de centros públicos desiguais. Com destaque àqueles que têm a sorte de ter um alunado com poucas dificuldades, consequentemente, têm melhores resultados e, portanto, mais recursos, com o que serão mais atrativos para as famílias com maior renda. Nestas escolas se concentrariam os alunos com mais possibilidades e melhores recursos. Com isto, aumentaria, ainda mais, a fragilização social entre eles, impossibilitando, cada vez mais, a igualdade de oportunidades que o serviço público tem a obrigação de oferecer.

Por último, põe-se em perigo a educação global, entendida como um conjunto de saberes, normas e valores, pois, condiciona-se o salário do professorado



e o prestígio do centro aos resultados do alunado a partir das avaliações externas, assim a ação educativa acabará se centrando em preparar o alunado para as provas. Corre-se o risco, ainda, de cair o interesse para trabalhar com o alunado que tem mais dificuldades, sejam elas sociais, psicológicas ou de aprendizagem, pois este tipo de aluno requer muito esforço e poucos resultados, o que pode implicar o progressivo abandono deste setor mais vulnerável.

uma pessoa não garante melhorar o ensino e pode criar muitos problemas: arbitrariedade, submissão, imposição etc. Isto implica limitar a pluralidade pedagógica e ideológica do professorado, que é uma das riquezas das nossas escolas. Para educar por e para a democracia é necessário exercê-la por parte de toda a comunidade educativa. Por outro lado, querer melhorar os resultados escolares dos alunos, a base de organizações hierárquicas ou de incentivos individuais é um grave erro e um esforço inútil.

Gestão autoritária

Para exercer esta nova autonomia, propõe-se uma gestão autoritária nos centros públicos. Pretende-se reforçar a autoridade e as funções das direções para que possam tomar decisões, deixando à margem o professorado, as associações de pais e os conselhos escolares. É evidente que o poder das direções desempenham funções verticais, supondo avançar autoritariamente, o que elimina a participação e a capacidade de decisão da comunidade educativa na

Levando em consideração que a educação é uma tarefa coletiva, em que a participação e o trabalho em equipe são imprescindíveis, outorgar poder excessivo a somente uma pessoa não garante melhorar o ensino e pode criar muitos problemas: arbitrariedade, submissão, imposição etc.

gestão das escolas e dificulta o trabalho em equipe, que é, precisamente, a melhor garantia do bom funcionamento de um centro educativo. Caminhar por este sistema exigirá mudanças na estrutura atual, resultando, definitivamente, em uma governança não democrática, atomizando, também, a capacidade de resistência.

Outra consequência é o fim da democracia na organização destes centros públicos, que ficarão nas mãos da direção, limitando a participação do professorado, assim como a dos pais e mães, nas decisões, tanto pedagógicas, como organizativa. Levando em consideração que a educação é uma tarefa coletiva, em que a participação e o trabalho em equipe são imprescindíveis, outorgar poder excessivo a somente

Escolha de centro

A “liberdade” reconhecida em nossa educação não implica automaticamente o “direito” à escolha de um centro educativo subvencionado pelo Estado, tal e como se pretende aplicar. De fato, em um serviço público, como é a educação, o direito de escolha não deveria existir.

Primeiro, porque não há possibilidade de que a administração pública possa garantir todas as preferências individuais; segundo, porque o dinheiro público não pode ser utilizado para interesses pessoais, a não ser que sirva para garantir a igualdade do serviço para os cidadãos e cidadãs. E, terceiro, porque o direito de escolha não é mais que o privilégio de poucos que têm a possibilidade de fazê-lo, porque o dinheiro os permite, ou porque sua situação social dá acesso à maior informação, com a qual podem buscar estratégias adequadas para matricular seus filhos nos centros que desejam.

É evidente que as estratégias de escolha são muito distintas segundo o nível cultural e a situação social. As classes populares primam mais pela proximidade e a convivência com os amigos, vizinhos e irmãos, enquanto as classes mais elevadas buscam mais a eficiácia e o nível social dos demais alunos.

Assim, a liberdade de eleição não é mais que uma estratégia para situar a educação dentro do mercado e, como tudo o que funciona com as leis do mercado, os efeitos negativos recaem sempre sobre as classes mais populares. Se esta liberdade de escolha está subvencionada com dinheiro público (como acontece atualmente com os convênios), encontramo-nos frente a um sistema em que o Estado, em vez de

zelar pela igualdade, favorece claramente o setor social mais privilegiado e deixa nas mãos do capital privado a possibilidade de tirar duplo benefício: a venda do saber e o controle direto do que se deve incutir aos futuros trabalhadores/as.

Apostar pelo direito de escolha de centro é apostar claramente na desigualdade na educação. Para que exista escolha deve haver diferença e isto implica em escolas melhores e piores. Enquanto o objetivo de um ensino igualitário é justamente o contrário, que as diferenças entre os centros escolares sejam mínimas e, em todo caso, os recursos necessários (econômicos, humanos, de formação etc.), devem melhorar os piores.

Não é com competitividade entre os centros educativos que se vai elevar a qualidade do ensino, ao contrário disso, é com o intercâmbio de experiências, o trabalho em comum, a participação de pais e mães, e com recursos humanos e econômicos necessários que se pode elevar o nível do “sistema educativo” global.

Avaliação e incentivos

As avaliações, e as novas validações de ensino, que propõem o anteprojeto da Lei Orgânica para a melhoria da Qualidade no Ensino (LOMCE), têm um espírito altamente punitivo para o professorado e terminam sendo uma carreira de obstáculos para o alunado. Por um lado, desvaloriza o trabalho realizado pelos docentes e se põe em questão a avaliação do alunado realizado pelos professores em sua aula. Por outro lado, tenta-se vincular os resultados dos alunos à promoção econômica dos mestres. Finalmente, pretende-se estabelecer rankings entre os centros.

Deste modo, aqueles centros que, beneficiados pela composição sociocultural de seu alunado obtêm bons resultados, terão uma grande demanda, a qual os permitirá fazer uma seleção dos alunos em função de sua alta capacidade e repercutirá mais nos “rankings”.

No sentido contrário, naquelas escolas com uma população escolar marcada pela precariedade econômica, os problemas sociais e as carências culturais verão como seus melhores alunos marcharão em busca de novos centros favorecidos por estes “rankings”, e, portanto, sua situação piorará até o ponto de caírem

em um poço educativo do qual é praticamente impossível sair.

Trata-se, pois, de propiciar, por ação e omissão, as escolas-gueto, que tantas dificuldades sofrem com objetivo de fazer efetiva a igualdade de oportunidades. É evidente que as avaliações são necessárias, mas sempre e quando se avalie para melhorar, não para classificar e penalizar.

A empresa dentro da escola

Outro dos fenômenos crescentes é a penetração das escolas de negócios nos centros educativos. Uma tentativa de colonização ideológica que pretendem as elites empresariais para domesticar educativamente seus futuros trabalhadores e limpar uma imagem pública questionada.

Na Catalunha, Espanha, está em execução o programa “Catalunha, escola de empreendedores”, com o qual se pretende disseminar a “cultura empreendedora” em todas as etapas educativas, desde a infantil até o bacharelato¹ e a Formação Profissional. Assim, os centros de recursos pedagógicos oferecerão às escolas material elaborado por várias fundações empresariais e patronais para que os alunos de infantil e de ensino primário conheçam os “conceitos econômicos básicos”.

Parece quase uma piada que, em meio a uma crise esmagadora, com o desemprego que não para de crescer, quando as empresas, sobretudo as pequenas e médias, têm que fechar, estranguladas pela carência de crédito e a falta de clientes provocada por um aumento da pobreza, nossa conselheira de ensino proponha que as escolas se convertam em uma “fábrica de empresários”.

Por outro lado, temos a geração de jovens mais bem-formada de nossa história, mas com menos oportunidades. Muitos e muitas de nossos jovens mais bem-preparados têm que sair do país para seguir em frente. Por que queremos formar mais empreendedores se os que temos não têm nenhum tipo de possibilidade de crescer mais?

Outra forma de penetração das empresas na educação não universitária são os convênios firmados com fundações que dependem de grandes empre-

sas ou bancos. Um exemplo é a “Começa a Educar”, que se encarrega da docência direta em horário letivo do alunado da Educação Secundária Obrigatória (ESO), da Espanha, “em condições desfavorecidas e com dificuldades de aprendizagem” nos centros públicos afiliados ao programa. O projeto é realizado, de momento, em quatro centros na Catalunha, sem nenhum tipo de informação pública, e segue um processo pelo qual a fundação põe os profissionais “com alto potencial acadêmico e com alta vocação de serviço e iniciativa”, que contrataram com seus próprios métodos de seleção, a serviço do centro, integralmente, durante os cursos, para disseminarem o ensino, geralmente de matemática e língua catalã, aos alunos. Estes profissionais, para quem a fundação paga um salário, participam da avaliação do alunado.

O convênio introduz nos centros a presença de um professorado que não cumpre nenhum dos requisitos que se necessitam para difundir a docência no sistema público e, por sua vez, implica que a administração pública deixe de contratar todo o contingente necessário para atender a diversidade.

Ademais, esta fundação que se apresenta como “entidade sem fins lucrativos”, está diretamente relacionada aos sistemas bancários e financeiros e não

O sistema educativo não deve ser regido pelas leis do mercado, mas pelos princípios da justiça e da equidade, democracia e participação, igualdade de oportunidades, não segregação, direitos e condições de trabalho dignos para o professorado, investimento público e recursos suficientes.

com o mundo da educação. Presidida por Patricia Botín e apoiada pelo Banco Santander, a Caixa e outras fundações, bem como empresas ligadas ao mundo das finanças, seus executivos contam com uma grande experiência em empresas de consultoria, investimentos e produtos financeiros (alguns de duvidosa legalidade), desde Goldam Sachs até Coca-Cola e Microsoft.

A fundação é uma filial da multinacional “Teach for All” implantada com diferentes nomes em 13 países, dos Estados Unidos a Índia, passando pela

América Latina. Destas fundações participam bancos e empresas como JP Morgan, Morgan Stanley, Deustche Bank, entre outras.

Tudo isso é um passo muito importante para a privatização do ensino público, uma porta aberta às empresas e corporações multinacionais no sistema educativo espanhol e uma invasão ideológica, claramente tendenciosa.

Flexibilidade de trabalho

Se o novo modelo paradigmático é ligado ao setor privado, o funcionariado docente é um impedimento e um inconveniente. De fato, para a empresa privada competitiva é essencial dispor de trabalhadores dóceis, multifacetados, conversíveis e fiéis intérpretes do mandato gerencial. E nada assegura melhor esta disposição que a perpétua incerteza sobre a permanência no posto de trabalho.

Há, então, uma correlação que não é em absoluto acidental. Se a escola pública se põe em questão, em seu caráter de serviço público, regulado pelo princípio do interesse geral e não pelas flutuações da oferta e da demanda, o mesmo acontece com o funcionariado docente, pois este constitui a coluna vertebral da instituição que ainda chamamos “escola pública”. Por isso, a defesa do *status* funcional dos professores da escola pública não é simplesmente uma prioridade sindical, e menos uma “reivindicação corporativa”, mas a defesa de um pilar básico do ensino como serviço público.

Em defesa da educação pública

Frente a este ataque sem precedentes, a defesa de uma educação pública é mais necessária que nunca. Ela não pode ficar nas mãos somente do professorado, mas de toda a comunidade educativa e da sociedade em geral. Pois, se trata de lutar por um direito básico e um modelo educativo que ajude a avançar rumo à maior justiça e igualdade.

O sistema educativo não deve ser regido pelas leis do mercado, mas pelos princípios da justiça e da equidade, democracia e participação, igualdade de

oportunidades, não segregação, direitos e condições de trabalho dignos para o professorado, investimento público e recursos suficientes.

Defender a educação pública implica desfazer a situação atual. A progressiva desaparição dos acordos educativos tem um objetivo básico: todo o dinheiro público deveria destinar-se aos centros públicos. Implica, também, recuperar a gestão e organização democrática, reverter todos os cortes de trabalho e de salário, bem como resgatar os recursos necessários para atender ao alunado com mais dificuldades. A luta pelo ensino público, em definitivo, está dentro da luta contra a privatização e os valores neoliberais.

Educação como direito universal

A educação é um direito. Isto está contemplado na Declaração dos Direitos Humanos, da qual a Espanha é signatária, e também na Constituição espanhola. A educação não é, nem pode chegar a ser, uma mercadoria a mais dentro do mercado, nem um investimento. O ensino não é um luxo, nem um privilégio.

Somente a educação pública assegura este direito universal. Um sistema educativo que dá cobertura a todos e cada um dos cidadãos e cidadãs sem qualquer tipo de distinção. Uma educação a qual podem acessar todas as crianças que vivem em nosso país. Uma educação que qualquer pessoa pode reclamar e reivindicar, justamente, porque é um direito. Não é um favor nem um presente: todos nós pagamos nossos impostos e, por isso, devemos exigir o que financiamos.

Somente a educação pública, de cobertura universal, é suscetível de ser reivindicada. E isto é um norte fundamental para qualquer sociedade democrática, de maneira a garantir a igualdade de oportunidades e a coesão social.

Heterogeneidade e diversidade

A escola é o espaço mais importante para a socialização das crianças. Os futuros cidadãos e cidadãs devem socializar dentro da realidade em que vão viver. E o mundo é diverso e heterogêneo.

A heterogeneidade da educação pública é um bem por si própria. Ela facilita a relação com todo tipo de pessoa e esta aprendizagem fomenta a socialização e o respeito, amplia o conhecimento mesmo no âmbito familiar, no bairro, na cultura ou em uma classe social.

A escola pública acolhe todas as culturas, classes sociais, ideologias, religiões, gêneros, e isso é uma riqueza no processo de aprendizagem, tanto acadêmico quanto social. As estatísticas mostram que os sistemas educativos mais heterogêneos obtêm melhores resultados acadêmicos.

A diversidade na escola pública não está representada somente pelo alunado e por suas famílias, também pelo professorado, que, da mesma forma, é diverso e heterogêneo. A pluralidade ideológica, religiosa, cultural e de classe dos docentes assegura um ensino prismático e ajuda aos alunos e alunas a terem uma visão muito mais ampla e enriquecedora dos saberes que são compartilhados. Traz os “estilos pedagógicos” que, graças à liberdade das disciplinas dos centros públicos, facilitam a aprendizagem acadêmica.

Somente a educação pública, de cobertura universal, é suscetível de ser reivindicada. E isto é um norte fundamental para qualquer sociedade democrática, de maneira a garantir a igualdade de oportunidades e a coesão social.

Esta diversidade somente pode ser garantida pela educação pública. O acesso (ao menos até agora) ao ensino público possibilita que o critério de seleção seja imparcial e não segregador. E, ainda que se possa e se deva melhorar, assegura a pluralidade.

Os centros privados, no entanto, normalmente pertencentes a ideologias religiosas ou estão diretamente ligados à ideologia econômica, não somente selecionam o alunado, mas o professorado, que deve compartilhar os valores das instituições particulares a que são vinculados. Tudo isso implica que estão muito mais perto do doutrinamento e de uma visão dogmática e tendenciosa da realidade, o que torna mais inviável uma aprendizagem ampla e uma visão real da sociedade.

A educação pública, diversa e heterogênea, é a única que pode favorecer a coesão social, a igualdade entre gêneros, a não discriminação étnica, de origem cultural, religiosa e de orientação sexual. Somente educando sobre a diversidade é que se pode obter o respeito sobre a própria diversidade.

Laicidade

De caráter não confessional, a religião deveria estar fora das escolas. É de todo denunciável que, depois de mais de 30 anos da transição [com o fim da ditadura na Espanha, em 1976], não se supriu, ainda, as classes religiosas dos centros públicos. Porém, o mais grave é que centros de caráter religioso são financiados com dinheiro público.

A aposta pela educação pública implica uma aposta decidida pela laicidade nos centros educativos. A escola laica é a única que faz possível a convivência pacífica entre todos os alunos, professem a religião que professe. Não significa um modelo escolar contra qualquer um, mas a favor de uma educação sem dogmas, humanista e universal, plural e que respeite os direitos humanos, os valores éticos, não sexistas e democráticos. É a escola em que se sentem bem tanto os não crentes como os crentes das diversas religiões e crenças, e é onde não se estigmatiza ou segregua o alunado em função de seus valores ou dos grupos ideológicos a que venham a pertencer.

Democracia e participação

Os centros educativos públicos se caracterizam, ao menos até agora, por um funcionamento democrático e participativo de todo o professorado e do restante da comunidade educativa, dentro dos conselhos escolares.

A educação é uma ação coletiva e, portanto, sómente pode desenvolver-se em condições de participação que possibilitem a tomada de decisões de forma horizontal. Durante estes anos, antes da avalanche neoliberal, a maioria dos centros públicos, a partir de seu professorado, fez possível muitos avanços pedagógicos e inovações que melhoraram a educação.

Tudo isto, contudo, está rachando, já que as novas leis educativas vão em sentido contrário e fomentam a gestão piramidal dos centros públicos, com direções “profissionalizadas” que têm o poder de tomar todas as decisões e excluir a maior parte da comunidade educativa.

A proposta de anteprojeto de lei do Partido Popular (PP) da Espanha contempla este tipo de gestão, aprofundando o que já aparecia na Lei Orgânica de Educação (LOE). Com isto, perde-se a riqueza pedagógica e organizativa que pode agregar todos e cada um dos professores e professoras que passam a “cumprir ordens” e a serem meros transmissores dos currículos oficiais e das metodologias impostas pelo governo. Por outro lado, as direções, ao terem poder sobre o professorado, abrem uma grande porta para a arbitrariedade e para a submissão.

Se queremos educar nosso alunado para viver e participar da sociedade de forma democrática, é evidente que não podemos fazê-lo desde centros educativos não democráticos e não participativos.

Transparência e condições de trabalho

Com a escola pública surge o funcionariado docente, que responde à filosofia política e ao discurso do Estado. O que se pretende garantir, mediante ao regime funcional dos servidores do Estado, é sua neutralidade política no exercício de sua função. O funcionário tem seu emprego em virtude de um concurso público baseado – como agora tanto se repete – nos princípios de mérito, capacidade e engajamento. A saber, ocupa o posto que ocupa não por favor de seus superiores. O acesso a seu cargo e a permanência neste estão regulamentados, assim como as tarefas que podem realizar. Seu salário tampouco depende de vontade arbitrária, porque está taxado pela lei, pelo Parlamento.

Estas características de *status* funcional não são “privilegios corporativos”, ainda que certamente possa se fazer mal uso em certas ocasiões, o que seria igualmente corrigível em vias regulamentárias, a não ser que configurem um *status* de segurança e de razoável independência, para que o funcionário seja obediente à lei, um instrumento da lei.

O *status* funcional dos trabalhadores do Estado é, então, um componente básico do Estado de direito. Ele protege tanto o funcionário frente às possíveis arbitrariedades de seus superiores, quanto aos cidadãos, dando-lhes garantia de serem tratados pelos servidores do Estado com equidade e neutralidade ideológica e política. E esta conclusão considera o reverso da autonomia própria do *status* funcional, isto é, o princípio de responsabilidade dos atos aos quais se está sujeito todo funcionário, que pode ser punido, mesmo que separadamente, do serviço por violação das leis e normas.

Porém, neste momento, vivemos um dos ataques mais furiosos contra o funcionariado. De fato, os cortes estão impactando de uma maneira muito forte nas condições de trabalho, que tem visto aumentar suas horas de trabalho, diminuir seus salários e aumentar suas tarefas, ao mesmo tempo que estão aumentando as diferenças entre o próprio professorado.

A consequência das novas políticas sociais e educativas gera um fenômeno com a mesma imagem do modelo de relações que assola o restante do mundo trabalhista. A progressiva diferenciação de condições de trabalho; a separação entre categorias de funcionários de carreira, interinos e substitutos; os diferentes complementos por etapas e modelos de coordenação, a precarização dos substitutos, complementos salariais diferenciados por tutoria, complementos ligados ao aumento voluntário do horário letivo, às propostas de direções, muitas das quais vinculadas ao projeto de autonomia; a disjunção de referentes políticos e sindicais; a constatação de uma certa “fratura geral” dentro de alguns centros, com coletivos que assumem valores diferenciados, estes efeitos propiciaram uma atomização do professorado.

Esta atomização se traduz em um aumento da individualização das relações de trabalho, tanto em respeito à administração pública, como das direções e dos grupos de ensino. Isto dificulta a circulação de informação e propicia a uma certa passividade em relação às más condições a que são submetidos os educadores. Ou pior, parece poder acabar com a cultura solidária e coletiva.

Concretamente, esta atomização leva a menor socialização entre a classe dos professores, nos grupos de ensino ou nas autonomias espanholas. A diferença

crescente de condições de trabalho tem como efeitos colaterais, reais ou possíveis, uma diferença no grau de avaliação, tanto educativa, como emocional, trabalhista e sindical.

Cortes e nova proposta de lei

Com a crise como desculpa, os cortes na educação, assim como nos demais serviços públicos, são terrivelmente agressivos, afetando os setores mais vulneráveis da comunidade educativa: professorado interino e substituto, alunado com mais dificuldades e famílias com menos recursos econômicos. Além disso, como vem sendo comprovado, os cortes são totalmente inúteis para sair da crise ou aliviar o déficit público.

Mas o que se está conseguindo é desmantelar a educação pública, o que, na realidade, é seu verdadeiro objetivo. Os centros educativos públicos estão passando seu pior momento, com aulas massificadas, classes sem professores porque não chegam os/as substitutos/as há mais de dez dias, milhares de docentes na rua sem trabalho, professores/as obrigados a trabalhar mais e ganhar menos, pais e mães que não podem pagar as creches, crianças sem refeitório escolar e jovens com dificuldades para custear as novas taxas das universidades e também da Formação Profissional. Entretanto, os cortes se centram de maneira especial nos programas de educação compensatória que são destinados ao alunado com maiores dificuldades, como o PROA, destinado ao reforço escolar.

Porém, não são somente os cortes, está em marcha o novo anteprojeto de Lei Orgânica para a melhoria da Qualidade no Ensino (LOMCE), com propostas altamente preocupantes, algumas delas terrivelmente retrógradas, como as antigas revalidações estatais e sobre o corpo de diretores, que nos levam a tempos pré-democráticos.

As propostas perseguem a uma recentralização e a um maior controle do Estado com respeito às autonomias espanholas, são segregadoras para o alunado e propõem a desaparição total da democracia em funcionamento nos centros de ensino.

A redução de 10% da parte da agenda escolar que decidem as autonomias e as novas avaliações e re-

validações estatais não parecem que sejam medidas pedagógicas que ajudariam a combater o fracasso escolar, mas uma tentativa de maior controle dos conteúdos pelo Ministério.

Os dois exames ao fim do quarto ano da Educação Secundária Obrigatória (ESO), diferenciados para o alunado que cursou a Formação Profissional ou o bacharelato, implicam criar dois títulos distintos, que dão acesso a dois tipos de estudos, o que não ajuda, em absoluto, na necessidade de abrir o sistema educativo para que seja mais fácil transitar entre as opções pós-obrigatórias, já na universidade.

Parece, ainda, que os/as alunos/as que optam por exame da Formação Profissional terão acesso dificultado ao bacharelato ou a um ciclo de Formação Profissional superior, o que aumenta a fratura educativa. E adicionar outro exame ao fim do bacharelato, além das provas que cada universidade tem a competência de realizar, implica elevar as barreiras para chegar aos estudos universitários.

Cria-se também um novo ciclo de Formação Profissional Básica, ao qual o alunado poderá ter acesso aos 15 anos e não dará opção para obter a formação no ESO. Esta medida abre a porta da marginalização de certo setor do alunado com dificuldade, ao qual o sistema educativo não sabe dar resposta e que opta pela via fácil, de mantê-lo com um substituto inferior a uma educação obrigatória e retirá-lo do sistema aos 16 anos sem possibilidade de retornar. Em vez de apostar por recursos que permitam atender a este alunado com mais dificuldades, dá-se um gigante passo para trás ao desmantelar a universalidade e homogeneidade da educação básica obrigatória até os 16 anos.

Finalmente, o anteprojeto anula o poder que até agora tinham os conselhos escolares para “aprovar e avaliar o Projeto educativo e o Projeto de gestão, assim como as normas de organização e funcionamento dos centros” e, ao mesmo tempo, aumenta-se a profissionalização das instruções e se fornece mais recursos às escolas que propõem projeto de melhoria. Consolida-se, assim, um modelo de gestão totalmente vertical e se estimula a criação de centros públicos de distintas “categorias”, estimulando a competitividade dentro da rede.

Em suma, um modelo de educação cada vez mais neoliberal e mais segregador, menos participativo e

mais autoritário. Uma contrarreforma que não contempla medidas pedagógicas contrárias ao fracasso escolar ou ao abandono prematuro. Algumas mudanças que, junto a todos os cortes, não farão mais que aumentar as desigualdades educativas.

Há que dizer, ainda, que muitas das propostas deste novo Projeto de Lei do PP já estão implantadas na Catalunha, onde o governo, alegadamente de direita, aprovou, em 2009, a Lei de Educação da Catalunha (LEC), na qual os princípios neoliberais guiavam toda a lei.

Lutas, mobilizações e resistência

Frente a toda esta situação, o professorado, os pais e as mães, os estudantes e a sociedade em geral se organizaram e, cada vez mais, há um sem-fim de propostas e mobilizações, em toda a Espanha, para defender conjuntamente uma educação pública de qualidade e os recursos necessários para fazê-la realidade. É muito importante que as propostas tenham superado o âmbito trabalhista do professorado e tenham alcançado a demanda por cidadania no serviço público básico como é a educação.

Nestes tempos de ataque feroz a todos os direitos sociais e trabalhistas, que tantos esforços custaram para serem atingidos, é mais importante nunca ampliar a informação e a consciência de tudo o que significa esta tentativa de desmantelamento da educação pública e de acabar com o modelo educativo público, democrático, laico, de acesso universal e de compensação das desigualdades. Estamos julgando o futuro de nossa sociedade.

É imprescindível reverter esta situação e reconquistar o direito a uma educação que faça possível a equidade social e uma formação humana, técnica e profissional para todos os futuros cidadãos e cidadãs. É importante oferecer aos nossos jovens as ferramentas necessárias, não somente para seu futuro profissional e trabalhista, para que sejam capazes de analisar, participar e melhorar a sociedade.

Faz falta a solidariedade entre o professorado, nas escolas e coletivamente, fugindo da competitividade a que querem suscitarem-nos, e a defesa dos direitos dos docentes e do alunado, em especial, os mais vul-

neráveis. E, para isto, é preciso travar uma luta em todos os níveis.

Nos centros de ensino é necessário recuperar o funcionamento democrático e participativo, com decisões conjuntas, tanto a nível pedagógico e organizativo como reivindicativo. Há que resgatar as assembleias, os grupos de informação com poder de decisão e negociação, as mobilizações, as lutas conjuntas com pais, mães e alunado, e a desobediência pacífica.

É necessário firmar alianças entre os centros de ensino de um mesmo município, bairro e localidade, e entre os centros e o restante das organizações, como as associações de vizinhos, de pais e mães etc.

É um bom momento para organizar ações e mobilização conjuntas, jornadas educativas, jornadas reivindicativas, entre outras e centrar a luta por um modelo de educação pública dentro das lutas globais, pela defesa dos serviços públicos e pela defesa dos direitos de todos os trabalhadores e trabalhadoras, contra a precariedade laboral e a queda das condições de trabalho, fazendo frente com greves gerais, mobilizações junto ao grupo “15M”, convocatórias de sindicatos etc.

Não se trata somente da defesa de mais recursos, mas a defesa de um modelo de educação que se distancie do paradigma neoliberal. Não é suficiente ganhar a batalha dos recursos, é necessário vencer a batalha das ideias.

Busca-se recuperar os pressupostos que façam possível um bom funcionamento dos centros públicos e as condições dignas para o trabalho docente, e, ainda, de resgatar a organização democrática, a revalorização da escola pública sobre a privada, o desaparecimento progressivo das subvenções educativas.

Além de construir uma educação que possa dar uma formação integral, acadêmica, técnica e ética, que promova a cooperação e a solidariedade, o gosto pelo estudo e pela cultura, a capacidade de analisar criticamente os fenômenos sociais e atuar em benefício da equidade, e não da discriminação, da violência, pelo contrário, o respeito às culturas e ao meio ambiente.

Nunca devemos esquecer que a escola é um espaço de transmissão da ideologia dominante e de resistência e confrontação, que nela se refletem não somente os valores dos grupos homogêneos mas as práticas dos grupos subordinados. E que os centros

educativos, em geral, gozam de uma autonomia relativa, que lhes permite deixar de ser fiéis servidores dos grupos dominantes e trabalhar por valores, conteúdos e objetivos alternativos.

Devemos recuperar alguns dos postulados que nos deixaram autores da pedagogia crítica e da resistência, como Paulo Freire, Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Paul Willis e Peter McLaren, e não esquecer que “qualquer prática pedagógica genuína exige um compromisso com a transformação social em solidariedade com os grupos subordinados e marginalizados” (Mc Laren, 1984: 198).

Em última instância, não devemos permitir que se consolide uma educação a serviço das empresas e muito menos que estas ditem o que tem de ser ensinado nas aulas. Não podemos deixar que se implantem objetivos e valores tão descaradamente a serviço da ideologia neoliberal que é, precisamente, a que nos tem levado à atual crise, à desigualdade, à pobreza e à falta de democracia.

É preciso que o professorado recupere sua verdadeira autoridade e eduque nossas crianças, meninos e meninas, em um sistema de valores que os ajude a viver com dignidade e a melhorar esta sociedade, cada vez mais injusta e mais desigual. Faz falta, por fim, que se rejete, de maneira contundente, qualquer tentativa de privatizar a educação pública e se lute para recuperar os pressupostos que permitem oferecer a todos os alunos e alunas uma educação de qualidade, ideológica e democrática, para que possam enfrentar o futuro e mudá-lo, se assim for necessário.

Para que outro mundo seja possível, outra educação é necessária. **US**

*O título original do artigo é “Acoso y derribo a la educación pública”, que, em tradução livre, significa “Perseguição e derrota da educação pública”.

1. Na Espanha, o “bacharelato” compreende uma formação inicial, optativa, no fim do Ensino Secundário, em uma das quatro áreas de interesse – Artes, Ciências Naturais e Saúde, Humanidades e Ciências Sociais e Tecnologia – de acordo com a carreira universitária que o estudante deseja seguir. [nota do tradutor]

notas

Ensino médio politécnico?

Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul

Elisabete Zardo Búrigo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

E-mail: elisabete.burigo@ufrgs.br

Resumo: O texto discute a proposta de reforma no ensino médio da rede estadual do Rio Grande do Sul, anunciada pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) em 2011. A partir da análise de documentos da SEDUC, identifica-se, entre os pressupostos orientadores do discurso governamental, a ideia de que a seletividade e a evasão escolar podem ser superadas através da adaptação dos currículos ao mundo do trabalho. Esse pressuposto é colocado em questão a partir de uma leitura sobre as conexões entre os processos de escolarização e de inserção dos jovens no mercado de trabalho. As condições de implementação da reforma, desconectadas de políticas de dotação de recursos e de valorização do professorado, são apontadas como contraditórias com o protagonismo atribuído, nos documentos, aos estudantes e às escolas. Avalia-se que as medidas instauradas tendem a provocar o esvaziamento dos currículos e, desse modo, reforçar a dualidade existente entre as redes de ensino pública e privada.

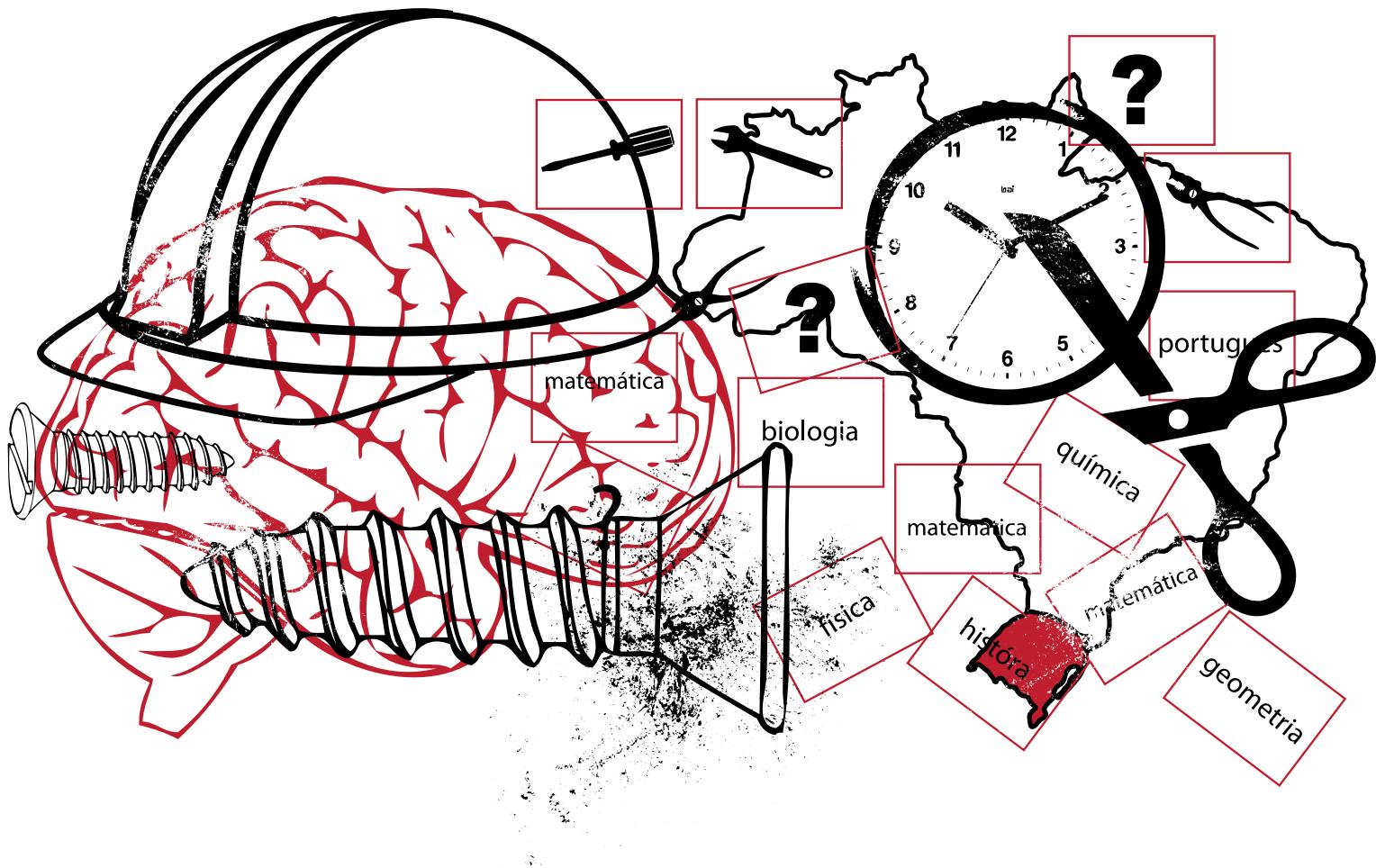
Palavras-chave: Ensino Médio; Currículo; Trabalho e Educação; Políticas Educacionais.

Introdução

A reforma no ensino médio da rede estadual do Rio Grande do Sul, anunciada em 2011 e iniciada em 2012, ainda não recebeu, por parte dos docentes das universidades, a atenção merecida. O debate é necessário e urgente, não apenas devido ao impacto dessa reestruturação sobre o cotidiano escolar e sobre as vidas dos professores e estudantes, mas também pelos

efeitos que produz ao proclamar a implementação do ensino politécnico e ao fazer valer uma interpretação muito peculiar da legislação sobre o ensino médio.

Se implementada conforme as intenções enunciadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a reestruturação terá, como uma de suas consequências, a redução da carga horária total das disciplinas a 1.200 horas. As outras 1.200 – entre as 2.400 previstas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996) – serão, segundo a proposta da SEDUC,



ocupadas pela parte diversificada do currículo (SEDUC, 2011a). O papel atribuído à parte diversificada é o da “articulação entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho”; deve comportar diversas “experiências e vivências com aplicação do conhecimento das áreas e suas tecnologias” (SEDUC, 2011b, p. 7), entre as quais se destacam os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes.

A reestruturação enfrenta a oposição do CPERS (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul) – que, inclusive, fez da rejeição à reforma consigna de greve, deflagrada em novembro de 2011 – e as reticências do Conselho Estadual de Educação, que autorizou a aplicação “emergencial” da proposta apenas para o ano letivo de 2012 (CEE, 2012).

Nas escolas, a reestruturação tem produzido as reações mais variadas por parte dos professores. Há aqueles que apostam no recuo do governo ou na obstaculização do processo pelo Conselho Estadual de Educação, e improvisam adaptações transitórias às mudanças curriculares impostas. Há outros que, antevendo a brutal redução da carga horária das disciplinas, ao fim de três anos, planejam a reformulação dos

programas, eliminando conteúdos ou modificando sua abordagem. E há aqueles que consideram a reforma uma oportunidade para a realização de projetos de ensino inovadores, e buscam inserir seus projetos entre as ações planejadas pelos estabelecimentos.

Entre os docentes universitários e pesquisadores da área da Educação, a discussão é ainda tímida. No dia 1º de dezembro de 2011, a Faculdade de Educação da UFRGS promoveu um debate inicial sobre a reforma com a participação da Secretaria da Educação. Circularam, após a atividade, as notas dos debatedores e colegas Juca-Pirama Gil, Fernando Seffner e as minhas. Pouco se produziu depois disso.

Vários são os motivos para perplexidade ou cautela no debate, por parte dos que não enfrentam cotidianamente o problema. Há, de um lado, o desconforto em relação a uma reforma gestada em gabinete, por parte de um governo com o qual muitos se identificam, e que consideram progressista ou até popular. Há, também, incertezas relativas aos efeitos da reforma: alguns podem ser previstos, mas outros serão variados, conforme as condições locais e as interveniências dos professores e estudantes. Mas parece ha-

ver, antes de qualquer coisa, hesitações na discussão do diagnóstico, apresentado pelo governo, de um ensino médio sem identidade, desconectado do mundo do trabalho, e que precisaria urgentemente ser reformado. É sobre esse diagnóstico, e sobre as conexões formuladas entre diagnóstico e reestruturação, que pretendo me deter neste artigo.

Destaco ainda a opção de discutir a proposta de reforma do ensino médio, sem adentrar na discussão sobre as orientações específicas para a Educação profissional e o ensino normal. Considerando as limitações de tempo e de espaço para a produção deste texto, justifico essa opção considerando, de um lado, que as mudanças no ensino médio impactam o conjunto da rede – enquanto a oferta de Educação profissional e de ensino normal está restrita, respectivamente, a 156 e 104 escolas, segundo a SEDUC – e, de outro lado, que a partir delas se pode já vislumbrar o sentido geral da reforma.

Sobre o contexto de instauração da reforma

Em relação ao contexto de instauração da reforma é preciso destacar as expectativas construídas em torno da mudança de governo no Rio Grande do Sul.

Entre 1999 e 2002, o Partido dos Trabalhadores (PT) já havia governado o Estado, com Olívio Dutra. A nomeação da então presidente do CPERS, Lucia Camini, como Secretária da Educação, era expressão da proximidade entre governo e as forças atuantes no movimento sindical e em defesa da Educação pública. Essa proximidade, contudo, não evitou a eclosão dos conflitos entre o governo e a categoria dos professores em torno das questões salariais e de carreira, que culminaram com uma greve de 32 dias em 2000. A tensão se refletiu na Constituinte Escolar, processo através do qual o governo buscou construir uma proposta de “escola democrática e popular”, com ampla participação da comunidade escolar, mas que se defrontou com a resistência do CPERS. O desencantamento dos professores em relação ao governo foi, também, um dos fatores que levaram à eleição da oposição, capitaneada em 2002 pelo PMDB.

O governo de Germano Rigotto (2003-2006) foi sucedido pelo de Yeda Crusius (2007-2010). A eleição em 2006 da coalizão entre PSDB e PFL, forças políticas de pequena expressão no Estado, foi possível devido à mobilização dos setores mais conservadores que tentaram, no primeiro turno, excluir o PT da disputa, e, no segundo turno, se uniram para derrotar Olívio Dutra. O governo de Yeda teve como uma de suas consignas zerar o déficit fiscal do Estado, à custa de brutais cortes nos gastos sociais. Na área da Educação, essa política se traduziu em atrasos nos repasses financeiros para as escolas, precarização das instalações, eliminação de cargos, remanejo de professores e na medida chamada de “enturmação”, pela qual, já em 2007, 1.590 turmas consideradas pequenas e algumas escolas foram fechadas, obrigando muitos alunos a trocarem de escola em meio ao ano letivo (Amaral, 2010). Expressão emblemática da penúria nas escolas estaduais foi a falta de álcool em meio à epidemia de gripe A, no inverno de 2009, devido à política de contenção de gastos. O Piso Salarial Nacional para o Magistério, criado em julho de 2008, encontrou a oposição declarada do governo estadual, um dos cinco que ingressaram com Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a medida, em outubro de 2008. As tentativas de desmonte do plano de carreira do magistério arrefeceram no contexto de desgaste provocado pelas denúncias de corrupção no governo, que se multiplicaram a partir de 2009.

Neste quadro sombrio e caótico, a eleição do novo governo do PT, em 2010, foi encarada com alívio e com expectativa pelos professores da rede. Uma das promessas de campanha de Tarso Genro era a do pagamento do piso nacional. A frustração gerada pela postergação do cumprimento do piso somou-se, ao fim do primeiro semestre de 2011, a perplexidade frente ao anúncio da reforma do ensino médio.

Sobre a urgência da reestruturação do ensino médio

No Programa de Governo divulgado em 2010 pela coalizão “Unidade Popular pelo Rio Grande”, já aparecia o tema da reestruturação curricular, como um dos vários itens relacionados à bandeira da “Educação de qualidade”:

Estimular e garantir suporte à promoção de uma profunda Reestruturação Curricular nas escolas, com ampla participação da comunidade escolar e apoio das Instituições de Ensino Superior, visando à garantia ao acesso do conhecimento-aprendizagem para todos os que estão na escola, a partir da realidade contextualizada historicamente; da articulação do saber popular ao saber científico; da superação da fragmentação do currículo através da integração das áreas do conhecimento (interdisciplinaridade); do respeito às questões culturais e sócio-antropológicas; do incentivo à pesquisa da realidade e da dialogicidade, como método de construção social do conhecimento; repensando a reorganização dos espaços e tempos da escola, as relações de convivência, o planejamento da ação coletiva do trabalho docente; aprofundando os processos de avaliação diagnóstica, sistemática, investigativa e emancipatória, respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem dos educandos, diagnosticando avanços e dificuldades, capaz de apontar todas as possibilidades de intervenção, de provocação, de desafio intelectual necessários ao avanço e à construção do conhecimento (Programa de Governo, 2010, p. 14).

Sem adentrar na discussão sobre a consistência e coerência interna da proposta, tal como formulada, ou sobre a circulação do Programa de Governo nas escolas e no eleitorado, cabe observar que muitos elementos do atual discurso da Secretaria da Educação já se faziam presentes nesse texto divulgado durante a campanha eleitoral.

O documento da SEDUC intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”, enviado às escolas no segundo semestre de 2011, apresenta, contudo, um novo componente que é estruturante do seu discurso – o da urgência: “No entanto, a realidade que se apresenta está a exigir, urgentemente, mudanças e novos paradigmas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional” (SEDUC, 2011a, p. 4). A urgência é proclamada com veemência e difusamente relacionada com a lógica adotada: a da imposição de uma reestruturação que, vaga em relação àquilo que institui, é intransigente em relação àquilo que desconstitui – a redução da carga horária das disciplinas em 50% é o segundo componente do discurso até então inédito. O

calendário da reestruturação é organizado segundo essa lógica da mudança emergencial: prevê-se a implementação imediata da proposta no ano letivo de 2012, atingindo as turmas de primeiro ano do ensino médio e, nos anos seguintes, as turmas de segundo e terceiro anos. O prazo de implementação para o ciclo completo do ano médio se encerra em 2014, coincidindo com o fim do governo Tarso Genro.

É importante frisar que as mudanças propostas não têm origem em qualquer movimentação no âmbito das escolas ou por parte das comunidades escolares. Expressam uma vontade de governo. Mas para validar a proposta foi convocada uma Conferência Estadual do Ensino Médio, preparada em Encontros Interregionais. A conferência, realizada em dezembro de 2011, foi um simulacro de processo participativo, com o caráter declarado de aprovar “contribuições e aperfeiçoamentos coerentes com o documento-base” (SEDUC, 2011c, p. 4), seu resultado sendo antecipadamente conhecido.

Mas, afinal, em que diagnóstico se apoia a prescrição de urgência? E o que é mesmo que seria urgente mudar?

Como é comum nos discursos oficiais, os números são apresentados como se falassem por si mesmos, sem qualquer discussão sobre os procedimentos através dos quais foram obtidos e sem qualquer confronto com os índices de outros momentos ou de outras redes (...)

O documento já mencionado de “Proposta Pedagógica” da SEDUC apresenta um diagnóstico resumido do ensino médio da rede estadual, que cita em primeiro lugar vários índices considerados preocupantes: de escolaridade líquida, ou fração dos jovens de 15 a 17 anos cursando ensino médio (53,1%), de defasagem idade-série (30,5%), de abandono (13%) e de repetência (21,7%) (2011a, p. 6-7). Como é comum nos discursos oficiais, os números são apresentados como se falassem por si mesmos, sem qualquer discussão sobre os procedimentos através dos quais foram obtidos e sem qualquer confronto com os índices de outros momentos ou de outras redes, que permitisse a apreensão da dinâmica em que se inscrevem, de redução ou aumento de cada um

deles. Destaca-se apenas o “crescimento negativo” das matrículas nos últimos cinco anos, sem quantificá-lo. São elencados também variados problemas de infraestrutura. E, “agravando esse panorama”, fala-se de um “currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (Ibidem, p. 7).

Entre as mudanças consideradas necessárias, o documento aponta, vagamente, a necessidade de investir na formação e valorização do magistério e na ampliação e recuperação da rede física. Mas para esses itens não são apresentados valores, metas ou prazos. Entre todas as mazelas identificadas, a única que se pretende tratar com urgência é a da grade curricular.

Depreciação da escola e idealização do mundo do trabalho

Dois tipos de argumentos emergem, no discurso do governo, como justificativa para a prioridade e para a urgência imprimidas à reestruturação curricular, em meio a tantas outras ações reconhecidas como necessárias.

O primeiro tipo de argumento refere-se a uma associação estabelecida entre os processos de exclusão e o currículo:

Com currículo fragmentado e dissociado da realidade do aluno [o ensino médio] apresenta altos índices de reprovação e repetência (34,7%).

Do total de jovens entre 15 e 17 anos, 84 mil (14,7%) estão fora da escola (SEDUC, 2011c, p. 4).

O documento sugere, desse modo, que o currículo seria o principal responsável pelas reprovações e evasões. Sugere também, inversamente, que a superação dessa fragmentação e a articulação com “a realidade do aluno” garantiriam a ampliação da permanência dos jovens na escola.

Essa associação entre currículo e exclusão repercutiu discursos mais difusos sobre o caráter arcaico da escola, que seria incapaz de incorporar as novas tecnologias e as práticas das culturas juvenis. Nessa ótica, a evasão e as dificuldades de aprendizagem

resultariam do desinteresse dos jovens pelos temas tratados na escola ou pelas abordagens escolares desses temas. Inversamente, uma escola que tratasse dos temas de interesse da juventude seria uma escola atrativa e capaz de assegurar a permanência dos estudantes. O apelo desses discursos reside, de um lado, na contraposição entre uma escola “arcaica” e um mundo “moderno” e na crença de que o moderno é sempre melhor; e, de outro lado, no cotidiano vivenciado pelos professores, que se veem incumbidos de implementar um currículo cuja relevância tem dificuldade de justificar perante os estudantes.

De qualquer modo, é um discurso ancorado em uma avaliação depreciativa das escolas. Não se apresenta um diagnóstico sobre o que as escolas fazem ou sobre o que se faz nas escolas; não se faz nenhuma referência às experiências inovadoras em curso ou às peculiaridades dos estabelecimentos de ensino. Como em tantos outros discursos oficiais que apelam ao senso comum, a escola é culpabilizada pela sua suposta inadequação às mudanças em curso na sociedade.

O segundo tipo de argumento ancora-se em uma leitura do mundo do trabalho: é a partir da articulação com o trabalho que se pretende superar a seletividade, a exclusão, a “imobilidade de uma gradeação curricular” e conferir uma “efetiva identidade para o Ensino Médio” (SEDUC, 2011a, p. 7).

Reproduzindo elementos do discurso educacional pelo governo Fernando Henrique Cardoso, afirma-se que são as mudanças na esfera produtiva que demandam mudanças na escola e no currículo:

Com o advento da microeletrônica [...] a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse. Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a Educação, um novo princípio educativo.

[...] Se o saber fazer poderia ser aprendido na prática, sem ou com reduzida escolaridade, o trabalho intelectualizado e a participação social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e

de qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho (SEDUC, 2011a, p. 15-16).

Recupera-se o pressuposto, disseminado nos anos 1990, de que haveria uma tendência generalizada de substituição do trabalho repetitivo e subordinado pelo trabalho complexificado, enriquecido e criativo, propiciado e requerido pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho, que substituem a especialização típica do taylorismo, em que se demandava de cada trabalhador um mero “saber fazer”.

O mito do trabalho enriquecido logo foi desmentido pelas pesquisas e pela vida. Os postos de trabalho que requerem trabalho intelectual, criatividade, autonomia de decisão ficaram restritos aos setores de ponta da indústria e dos serviços, e reservados a uma pequena fração dos trabalhadores com formação técnica em nível pós-médio ou superior. O trabalho mais complexo seguiu convivendo e se articulando com formas de trabalho estritamente repetitivo e desqualificado (Leite; Rizek, 1998). Segundo Kon (1998), o investimento em inovações tecnológicas foi pequeno, e o aumento dos índices de produtividade deveu-se, sobretudo à intensificação do trabalho. Em vez da complexificação, predominou a polivalência, sendo cada trabalhador incumbido de múltiplas tarefas (Invernizzi, 2000).

Nos anos 1990, não se assistiu, portanto, à esperada “intelectualização” do trabalho. Mas a visão que idealizava as mudanças na esfera produtiva contribuiu para legitimar os discursos que pretendiam “modernizar” a Educação profissional, desvinculando-a da Educação básica. E introduziu na esfera educativa a chamada lógica das competências.

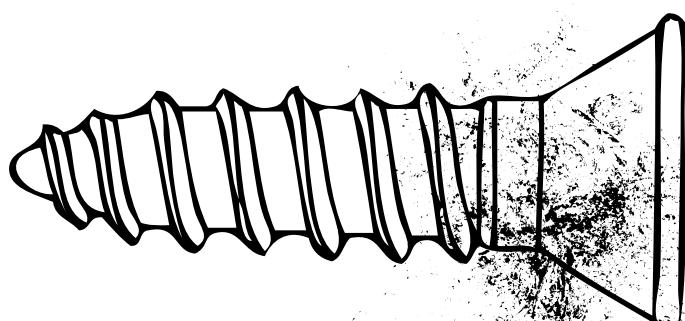
A noção de competência aparece em alguns documentos associada aos “esquemas mentais” da teoria piagetiana e, em outros, a uma capacidade de desempenho. Acomodando-se, conforme expressão de Ropé e Tanguy (1997, p. 17), aos “deslizamentos semânticos” que sofre no seu uso em diferentes espaços, ela se instalou no senso comum e na lógica das políticas governamentais de avaliação do ensino. O uso disseminado da noção de competências tem, sobretudo, dois efeitos: o da naturalização de uma visão pragmática dos currículos – o conhecimento

relevante seria aquele imediatamente aplicável – e a ênfase em capacidades genéricas, como “interpretar”, “resolver problemas” e “comunicar-se”. A contraposição entre essas capacidades genéricas e o conhecimento contextualizado leva à desvalorização dos conteúdos estudados nas diferentes disciplinas escolares, identificados com o que seria uma concepção “bancária” do currículo, ou com um ensino baseado na “transmissão de informações”. Essa desvalorização dos conteúdos orientou a lógica do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que não por acaso é uma das referências utilizadas pela SEDUC para legitimar sua proposta (SEDUC, 2011c, p. 5).

É a partir de uma visão idealizada do mundo do trabalho, portanto, que a SEDUC justifica o trabalho como princípio orientador do currículo e que se incorpora a noção de competência na discussão sobre as finalidades do ensino médio.

Ao mesmo tempo em que reproduz elementos do discurso educacional neoliberal, entretanto, o documento recupera um princípio de inspiração marxista, o da politecnia, e a proposta da interdisciplinaridade, compartilhada por muitos educadores progressistas.

A politecnia é apresentada pela SEDUC como “princípio organizador da proposta de Ensino Médio” (SEDUC, 2011a, p. 17). Com o sentido preservado de unidade entre Educação e trabalho, a politecnia é descrita como “domínio intelectual da técnica” ou “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, *apud* SEDUC, 2011a, p. 17). Daí a necessidade do acesso ao conhecimento científico:



[...] é preciso reconhecer que a compreensão mais complexa da realidade supõe a superação do senso comum mediante a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado (SEDUC, 2011a, p. 20-21).

Assim, reconhece-se neste e em outros trechos a importância do conhecimento sistematizado: “não se trata de ‘dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural” (SEDUC, 2011c, p. 2).

Entretanto, não é a partir do conhecimento sistematizado e da lógica disciplinar, segundo a qual está estruturado, que se propõe a organização curricular. É a “prática social” que deve orientar a organização do ensino, e é a partir dela que se constrói a visão de interdisciplinaridade proposta no texto:

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (SEDUC, 2011a, p. 17).

A prática social a que se refere o texto, como se pode depreender de outros trechos, não é de antagonismo com as relações sociais capitalistas ou mesmo de crítica às configurações atuais do mundo do trabalho. A articulação com o mundo do trabalho é vista sob a perspectiva da integração e da adaptação, pois o que se propõe é “um ensino médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã” (SEDUC, 2011a, p. 5).

Em um texto de várias páginas, em que a expressão “trabalho” é citada algumas dezenas de vezes, apenas uma breve passagem sugere a existência de contradição entre o ensino chamado “politécnico” e o mundo do trabalho em sua configuração atual:

[...] o mundo do trabalho, em decorrência das novas tecnologias de base microeletrônica, amplia o desemprego, a precarização e a

intensificação do trabalho. Esta contradição traz para a escola um novo desafio: desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana (*ibidem*, p. 16).

Entretanto, o documento não esclarece como se pretende construir, de um lado, as “consciências críticas capazes de compreender a nova realidade” e, de outro, o “domínio intelectual da técnica”. A politecnia aparece então como um princípio vago, desprovido de sua dimensão transformadora e de qualquer indicação sobre a possibilidade de sua materialização no ensino. Sua presença no documento cumpre outra função: a de conferir uma aura progressista ao discurso oficial e de buscar legitimar o que parece ser o centro da proposta, a substituição do conhecimento disciplinar por aquele originado da “prática social”.

A autonomia formal e o protagonismo constrangido

No plano da SEDUC, a carga horária destinada às áreas de conhecimento, designadas como “formação geral”, é reduzida a 50% do total de 2.400 horas previstas para o ensino médio na LDB. O peso das áreas do conhecimento vai sendo paulatinamente reduzido: 600 horas no primeiro ano, 400 horas no segundo ano e 200 horas no terceiro, totalizando 1.200 horas. No sentido inverso, cresce a carga horária do que é denominado parte diversificada: 200, 400 e 600 horas, totalizando também 1.200 horas. Prevê-se ainda a possibilidade de um acréscimo de 600 horas, a serem igualmente distribuídas entre a base comum e a parte diversificada (SEDUC, 2011a, p. 27).

Sobre a “parte diversificada”, cabe observar que está inscrita na LDB como complementar a base nacional comum, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Artigo 26, da Lei 9.394/1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecidas em 1998 (Resolução CEB nº 3/1998) haviam estipulado um peso mínimo de 75% para a base nacional comum e máximo de 25% para a parte

diversificada. As Novas Diretrizes (Resolução CEB nº 2/2012) não mencionam percentuais, entretanto se mantém na LDB a ideia da complementaridade.

Na proposta da SEDUC, a formação geral tem o objetivo de “articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho” (SEDUC, 2011a, p. 27). Já a parte diversificada é descrita de modo vago como “experiências e vivências com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho” (*ibidem*, p. 27). Confirmando observação feita anteriormente, é a perspectiva da integração e da adaptação ao mundo do trabalho que transparece nesses trechos.

As experiências e vivências devem ser articuladas por projetos, que por sua vez devem explicitar uma “necessidade e/ou uma situação-problema”. Os projetos devem ser organizados através de seminários integrados, “espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente” (*ibidem*, p. 28).

A autonomia conferida às escolas na construção dos projetos e na organização da “parte diversificada” dos currículos permite imaginar uma diversidade de processos de reorganização e, para usar uma expressão do documento, um espaço ampliado para o “protagonismo” de professores e estudantes. Vale observar que uma lógica semelhante, de “diversificação dos tipos de estudo disponíveis”, já estava presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 (Parecer nº 15/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, p. 24). Como observa Nunes (2002) em relação ao Parecer nº 15/98, remete-se às escolas e aos professores a responsabilidade pelas mudanças, que são assim propostas “em nome da *criatividade dos outros*” (*ibidem*, p. 18, itálico no original).

O que importa, contudo, é observar que se trata de uma autonomia formal, pois as escolas não são dotadas de recursos que permitam desenvolver práticas investigativas sobre temas livremente definidos, ou uma efetiva integração entre os professores responsáveis pelas diferentes disciplinas. Não se propõe uma mudança na jornada de trabalho dos professores que

propicie tempo para o planejamento coletivo ou para a participação em processos de formação continuada. Não são previstos recursos para laboratórios ou para saídas a campo. Menciona-se uma possibilidade de aporte de recursos em um tempo distante e incerto, muito diverso daquele em que se a reestruturação se efetiva, hoje e agora.

As atividades que estão sendo chamadas de “projetos” serão limitadas, de um lado, pela precariedade dos recursos materiais e institucionais disponíveis, e, de outro, porque os temas e objetos de estudo estarão circunscritos ao conhecimento oriundo da experiência dos alunos e àquilo que eles acreditam que pode ser problematizado ou estudado. Com a carga horária das disciplinas reduzidas à metade, ficará reduzido o acesso dos estudantes ao conhecimento historicamente produzido através das disciplinas e, portanto, aos problemas que motivaram o seu desenvolvimento, aos conceitos construídos no interior de cada uma delas e às ferramentas que propiciam para a compreensão do real.

Assim, o que se pode antever como produto dos seminários integrados, na maioria das escolas, não é a “superação da fragmentação do currículo através da integração das áreas do conhecimento”, como se anunciou no programa de governo e nos documentos da SEDUC, mas o esvaziamento de conteúdo de que fala Young (2011) e a diluição da especificidade da atividade escolar que, como explica Charlot (2009), consiste em tratar o mundo como objeto de estudo, e não como lugar de experiência.

Invertendo os termos da discussão

O discurso da SEDUC sugere que se pretende, através dos projetos, reduzir a evasão e a repetência, como se fossem efeito da desmotivação produzida por um currículo desconectado da vida real.

É preciso, em primeiro lugar, colocar em questão esse tom alarmista e contextualizar os índices educacionais. Na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), o número de jovens com 16 ou 17 anos, que era de 142 mil indivíduos em 1999, caiu para 121 mil em 2009, refletindo uma mudança no perfil demográfico da região (Bastos, 2010, p. 6). Essa redução

da população adolescente é, certamente, um dos fatores que explicam a redução das matrículas no ensino médio, nos últimos anos.

Como se verá em seguida, as taxas de escolarização cresceram nos últimos vinte anos, consistentemente. Os índices de repetência e evasão são preocupantes, mas inferiores aos dos anos 1990, e não justificam qualquer tipo de açodamento ou atropelo na reestruturação curricular.

Em segundo lugar, penso que os termos do debate estão invertidos. De um lado, há um processo de deterioração das condições de acesso ao trabalho que, esse sim, deveria ser objeto de ações emergenciais por parte do governo. De outro lado, o que tem sido referido como “desmotivação” dos alunos reflete a depreciação da escola e do ensino pelo mercado de trabalho – uma depreciação em relação à qual a escola vem resistindo, com suas próprias forças, com pouco ou nenhum apoio oficial.

Esse processo de depreciação tem origem, sobretudo, nos modos como a contração do emprego incide sobre os jovens. Reconhecendo a especificidade das diferentes dinâmicas regionais, cito dados relativos à Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), à guisa de ilustração.

Entre 1993 e 2009, segundo a Pesquisa Emprego Desemprego (PED) da RMPA, a População Economicamente Ativa (PEA) juvenil (16 a 24 anos) cresceu 20,8% e a PEA adulta cresceu 53,9%; no entanto, segundo os dados da RAIS, entre 1989 e 2007, o emprego formal na região cresceu apenas 5,2% (Toni, 2011, p. 5, 9). Portanto, a oferta de emprego teve um crescimento muito inferior ao da demanda.

A contração do emprego possibilitou que os empregadores elevassem os requisitos de escolaridade para contratação, sem qualquer correspondência com a natureza das tarefas, desse modo induzindo o prolongamento ou a retomada dos percursos de escolarização (Dedecca, 1998). Essa disparidade entre a exigência de escolaridade e a natureza das tarefas é confirmada pela Pesquisa da Atividade Econômica Regional (PAER), realizada nos anos 1990 pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) com vistas a subsidiar ações do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Para “ocupações caracterizadas por atividades varia-

das com aplicação de conhecimentos profissionais de primeiro grau”, 38% das unidades de serviços e 27% das indústrias pesquisadas na RMPA exigiam ensino médio completo (SEADE, 2001a, p.149; SEADE, 2001b, p. 73).

Não é a complexidade dos processos produtivos ou a automação que estão exigindo novas competências, mas o desemprego que permite a exigência do certificado de ensino médio para postos de trabalho que antes eram ocupados por pessoas sem o ensino fundamental completo. Com o critério do diploma, não se valorizam os conhecimentos escolares, mas algumas habilidades, como a de comunicação e, sobretudo, os processos de socialização que acontecem na escola, o disciplinamento e o respeito às hierarquias.

Os jovens foram os mais atingidos pelo desemprego e pela precarização do trabalho. Em 2009, a taxa de desemprego na região era de 40,5% entre adolescentes de 16 a 17 anos, sendo mais elevada, 47,4% entre os adolescentes (Bastos, 2010, p. 21-24, grifo nosso), enquanto a taxa de desemprego dos adultos situava-se em torno dos 10%. Não se trata apenas do “desemprego de inserção” (dos jovens sem experiência anterior de trabalho), mas também do de “exclusão” (jovens que procuram, mas não encontram trabalho em longo período de tempo) (Pochmann, *apud* Bastos, 2005).

As mudanças no mundo do trabalho, portanto, contribuíram para o crescimento da escolarização através da combinação dos processos de valorização do diploma como critério de contratação e de posterização do ingresso no mercado de trabalho provocada pelo desemprego juvenil. Além disso, também cresceu a importância da matrícula escolar como condição de acesso aos estágios, alternativa precária de inserção dos jovens no mercado de trabalho.

A frequência ao ensino médio, que já vinha em ascensão acelerada desde os anos 1980, continuou subindo. A taxa líquida de escolarização no ensino médio no Rio Grande do Sul, dada pelo percentual de jovens com 15 a 17 anos que frequentam esse nível de ensino, subiu de 46% em 1998 para 53% em 2010 (SEADE, 2001a, p. 82; SEDUC, 2011a, p. 6). Na Região Metropolitana de Porto Alegre, como se pode ver na Tabela 1 adiante, relativa ao

Tabela 1 - Distribuição dos jovens de 16 a 24 anos na RMPA, segundo a situação de trabalho e estudo.

	1993	2009
Só estudam	14,6%	21%
Estudam e trabalham e/ou procuram trabalho	17,5%	24,6%
Só trabalham e/ou procuram trabalho	52,8%	44%
Apenas cuidam de afazeres domésticos	10,5%	4,1%
Outros	4,5%	6,3%

Fonte: Compilação de dados da Tabela 3 de Bastos (2005 e 2010)

Tabela 2 - Distribuição da PEA de 16 a 24 anos na RMPA, por faixa de escolaridade.

	1993	2009
Analfabeto	1,4%	(1%)
Fundamental incompleto	46,6%	13,2%
Fundamental completo a médio incompleto	28,7%	32,3%
Médio completo a superior incompleto	22,3%	52%
Superior completo	1%	(1%)

Fonte: Compilação de dados da Tabela 4 de Bastos (2010) e da Tabela 4 de Bastos (2005)

período 1993-2009, cresceu a parcela dos jovens que só estudam ou estudam e trabalham, e diminuiu a parcela dos jovens que só trabalham ou que não estudam e não trabalham.

Ao mesmo tempo, a escolaridade dos jovens que trabalham ou procuram trabalho cresceu expressivamente nesse período, como se pode ver na Tabela 2 acima.

O aumento da escolaridade entre os jovens, contudo, não se traduziu em melhoria dos rendimentos, em redução da informalidade ou do desemprego. O rendimento médio dos jovens ocupados caiu 0,6% entre 1993 e 2009 (Toni, 2011, p. 17). A taxa de informalidade, que se refere à ausência de proteção social conforme a legislação trabalhista e previdenciária, alcançou 32,8% da população jovem em 2009, bem acima da taxa de informalidade no conjunto dos ocupados, que foi de 25% (*ibidem*, p. 20). A taxa de desemprego na população de 16 a 24 anos cresceu de 21,4% em 1993 para 23,1% em 2009 (Bastos, 2005, p. 292; 2010, p. 27).

Nesse quadro, a vivência do mundo do trabalho pelos jovens é a da exclusão, da informalidade e da baixa remuneração ou, ainda, a da sobreposição de jornadas e dos deslocamentos penosos, quando conciliam trabalho e estudo. O mundo do trabalho

desconhece os saberes dos jovens (inclusive aqueles construídos no espaço escolar); os empregos acessíveis aos jovens são os mais desqualificados e desvalorizados. Isso vale também para as escolas técnicas, pois os estudantes têm dificuldade de encontrar estágios que não sejam em atividades rotineiras, subalternas ou estressantes (Búrigo, 2004). A maioria dos jovens que frequenta o ensino médio tem a expectativa de encontrar empregos mais precários do que os que seus pais tiveram, com menor escolaridade.

Neste cenário, quais as expectativas dos jovens em relação à escola? Que sentido ou que lugar atribuem à escolarização em suas trajetórias? Tem-se especulado sobre a escola como um lugar de espera para um ingresso postergado no mundo dos adultos. Entretanto, sabemos pouco sobre o que os jovens esperam de si mesmos e da escola.

Alguns dados interessantes foram produzidos por Miriam Abramovay e Miriam Garcia Castro (2003), em pesquisa encomendada pela Unesco e realizada em 13 capitais. Em Porto Alegre, a pesquisa abrangeu amostra de 49 escolas e cerca de 2.100 estudantes do ensino médio. Entre os resultados, destaco aqueles que se referem aos planos para o futuro, retratados na Tabela 3 adiante.

Tabela 3 - Distribuição de alunos do ensino médio segundo planos para o futuro
Amostra de 2.100 estudantes de Porto Alegre - 2002

Plano	Dependência Administrativa		Total
	Escola Pública	Escola Privada	
Fazer vestibular e estudar na universidade	63,3%	82,6%	68,5%
Parar de estudar e começar a trabalhar	4,0%	1,3%	3,3%
Fazer curso profissionalizante	15,0%	2,8%	11,7%
Melhorar sua posição no emprego atual	4,0%	0,7%	3,1%
Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	13,6%	12,7%	13,4%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Tabela 3.4 de Abramovay e Castro (2003, p. 178-180)

É interessante notar que, tanto entre os estudantes de escolas públicas como os de escolas privadas, o plano para o futuro mais frequente era o de “fazer vestibular e entrar na universidade”, refletindo o deslocamento das expectativas de ascensão social e de

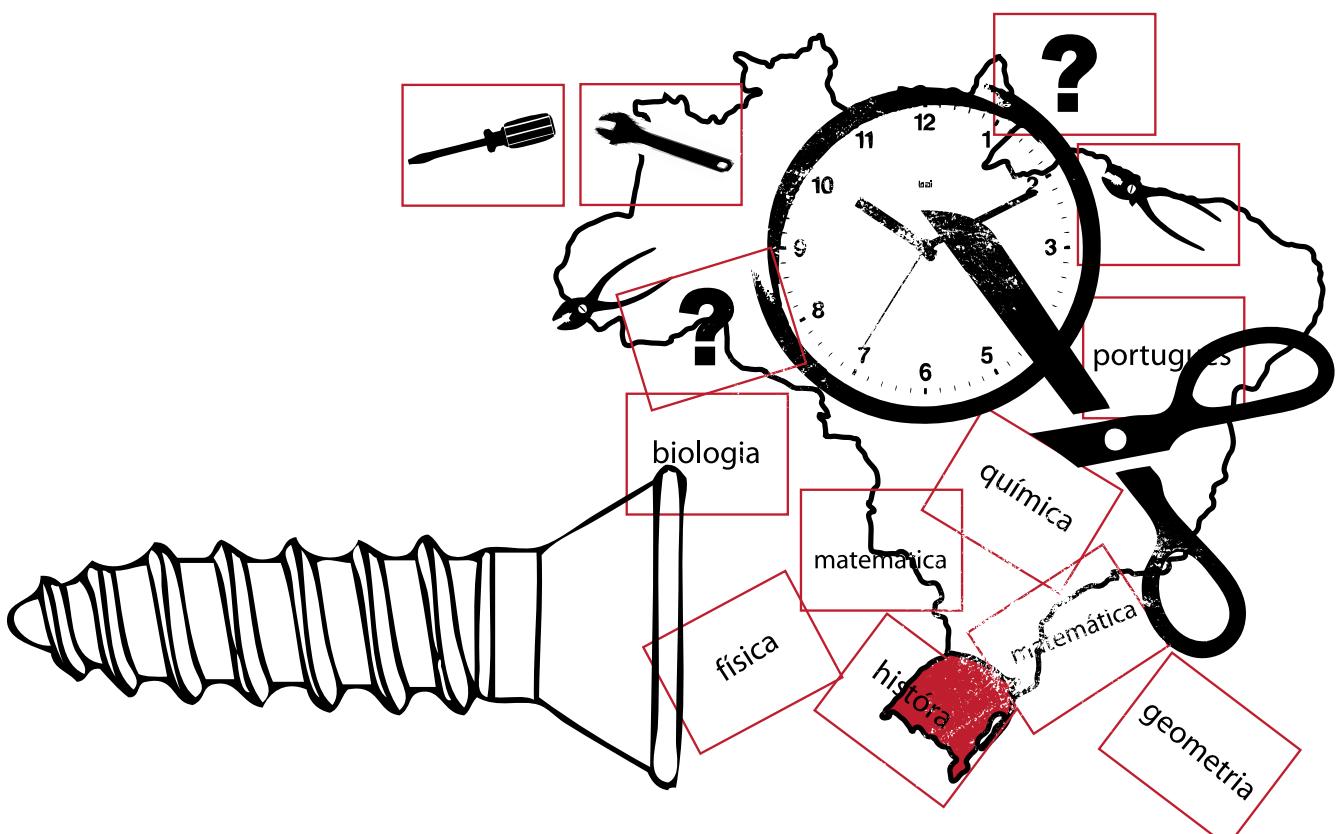
continuidade de estudos para o ensino superior.

É interessante também considerar os resultados aferidos pela pesquisa sobre as opiniões dos jovens acerca daquilo que é ensinado na escola, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição de alunos do ensino médio segundo a opinião sobre o que é ensinado na escola
Amostra de 2.100 estudantes de Porto Alegre - 2002

Opinião sobre o que é ensinado na escola	Dependência Administrativa		Total
	Escola Pública	Escola Privada	
São coisas necessárias para sua vida, úteis para o seu futuro	73,5%	68,3%	72,1%
Não são úteis nem necessárias, mas sem elas você não tem futuro	23,3%	27,3%	24,4%
Não são úteis, nem necessárias e não têm a ver com seu futuro	2,2%	4,0%	2,7%
Não aprende nada na escola	1,0%	0,3%	0,8%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Tabela 3.5 de Abramovay e Castro (2003, p. 183-186)



Que significado os jovens atribuem à “utilidade” mencionada? O confronto entre os dados das Tabelas 3 e 4 sugere que essa “utilidade” refere-se, sobretudo, à almejada possibilidade de ingresso no ensino superior.

Esse é um tema em relação ao qual os documentos da SEDUC silenciam. Reconhece-se que a continuidade de estudos é uma das finalidades do ensino médio. Entretanto, não se discute nem a condição atual de acesso ao ensino superior por parte dos alunos da rede estadual nem os impactos da reforma sobre esse acesso.

A dimensão histórica da reforma em curso

No início do século XX, a Educação no Brasil se caracterizava pela dualidade entre, de um lado, um ensino propedêutico, pago, destinado aos filhos das elites e, de outro lado, formas variadas de aprendizagens de ofícios, destinadas aos filhos dos trabalhadores e voltadas para sua inserção imediata no mercado de trabalho.

Ao longo do século XX, a progressiva aproximação entre os currículos, percursos e diplomas dos ramos profissionalizante e propedêutico do ensino médio (pós-primário) culminou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024/1961), que equiparou o ensino técnico ao secundário e concedeu autonomia curricular aos Estados.

A Lei nº 5.692/1971, que instituiu o ensino de primeiro grau de oito anos e a profissionalização obrigatória no segundo grau, acarretou importante redução da carga horária de formação geral. Para a maioria dos cursos (que não outorgavam diploma de técnico), a carga horária de formação geral foi reduzida a cerca de 1.400 horas, num total de 2.200 horas. O esvaziamento da formação geral foi apenas parcialmente revertido, posteriormente, pela Lei nº 7044/1982.

Na mobilização em torno da Constituinte e pela nova LDB, a bandeira da escola unitária foi assumida pelos educadores, na perspectiva da Educação pública e de qualidade para todos, e com o sentido de reversão do processo de esvaziamento do ensino pú-

blico instaurado nos anos 1970. A mobilização não conquistou as condições necessárias para a universalização do ensino fundamental e médio de qualidade, mas a LDB confirmou alguns avanços anunciados no processo constituinte, estabelecendo a autonomia de cada escola para “elaborar e executar suas propostas pedagógicas” (art. 12) e, no ensino médio, 2.400 horas de formação geral para todos, como patamar mínimo (podendo ocorrer a formação profissional, atendida a formação geral do educando).

O governo Fernando Henrique Cardoso desrespeitou a LDB impondo a separação entre ensino médio e técnico através do Decreto nº 2.208/1997. Mas a dualidade mais importante que se instalou desde os anos 1970, e que subsistiu 15 anos após a promulgação da nova LDB, é aquela que opõe: a rede privada e uma pequena parcela de escolas públicas com acesso restrito, e que favorecem o acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade; as redes estaduais, que atendem mais de 80% dos alunos do ensino médio, em que são precárias a infraestrutura, as formas de contratação, os quadros funcionais, a jornada e a remuneração dos professores.

O próprio Ministro Haddad reconheceu a existência de uma brutal disparidade quando comentou em abril de 2009 que a média de investimento nos estados era de 1.500 reais por aluno ao ano, comparável a uma mensalidade da rede privada (*apud* Búrigo, 2009).

A reforma proposta pelo governo estadual não vem para superar essa dualidade. Ao contrário, a reforça, desconstituindo o patamar básico de formação geral conquistado na LDB, impondo a reorganização das disciplinas e exigindo o desenvolvimento de projetos que a ampla maioria das escolas não construiu, não propôs e não sabe como implementar.

O documento da SEDUC reconhece que “a escola é [para os que vivem do trabalho] o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado” (SEDUC, 2011a, p. 16). Entretanto, é precisamente essa “relação intencional com o conhecimento sistematizado” que é alvo da investida governamental.

O currículo é construção social e histórica. Como lembra Viñao Frago (2008), as disciplinas escolares

nascem, crescem e morrem. Entretanto, decisões sobre os tempos e lugares das disciplinas têm efeitos e correspondem a finalidades. Que finalidades são essas? Qual o sentido das mudanças que se pretende implementar?

O espontaneísmo que orienta a reforma da SEDUC atende as pressões do mercado de trabalho quando esvazia o ensino médio da sua finalidade educativa e o reduz a mais um “lugar de experiência”, onde se desenvolvem capacidades genéricas. E desconsidera as aspirações dos jovens que buscam na escola o conhecimento sistematizado, e, por que não, a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Finalizando

Mudanças amplas como a reforma em curso no Rio Grande do Sul não podem ser decisão de governo. Porque terão efeito sobre toda uma geração de estudantes, muito além de um mandato. O papel dos governos é garantir as condições para que as escolas possam praticar a autonomia inscrita na LDB, apontando recursos para que as escolas possam desenvolver os projetos que já têm, recompondo a jornada de modo que os professores possam planejar atividades com seus colegas e construir experiências de ensino – interdisciplinares ou não – segundo os tempos locais e os interesses das comunidades escolares. **US**

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. (Coords). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

AMARAL, Josiane C. S. R. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010)**: o fortalecimento da gestão gerencial. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2010.

BASTOS, Raul L. A. O segmento juvenil do mercado de trabalho da Região Metropolitana de Porto Alegre: um estudo com ênfase na escolaridade. **Ensaios FEE**. Porto Alegre, v. 26, p. 271-298, mai. 2005.

_____. Jovens no mercado de trabalho da Região Metropolitana de Porto Alegre: quais as mudanças relevantes nos anos 2000? **Textos para discussão FEE**, 86, Porto Alegre, dez. 2010.

BÚRIGO, Elisabete Z. **A reforma do ensino técnico segundo os professores**: adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2004.

_____. Políticas para o ensino médio no Brasil: anúncios, recorrências e impasses. In: TRIVIÑOS, A.; BÚRIGO, C.; OYARZABAL, G. (orgs.). **A formação de professores para Educação Básica na América Latina**: problemas e possibilidades. Florianópolis: UFSC, 2009.

CHARLOT, B. School and the pupil's work. **Sísifo/Educational Sciences Journal**, nº 10, p. 87-94, 2009. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). Comissão de Ensino Médio e Educação Superior, Comissão Especial de Educação Profissional e Comissão de Legislação e Normas. **Parecer nº**

referências

156/2012. Porto Alegre, 27 jan. 2012.

DEDECCA, Claudio Salvadori. Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, M.

A.(org). **Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil**. Campinas, UNICAMP, 1998.

INVERNIZZI, Noela. **Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira**: tendências dos últimos vinte anos. (Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro/2000). Mimeo. 2000.

KON, Anita. **Desenvolvimento Regional e Trabalho no Brasil**. São Paulo: Abet, 1998.

LEITE, Marcia P.; RIZEK, Cibele S. Cadeias, complexos e qualificações. In: LEITE, Marcia;

NEVES, Magda (Orgs.). **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

PROGRAMA DE GOVERNO. Unidade Popular pelo Rio Grande. Rio Grande do Sul do Brasil do mundo. Porto Alegre: 2010. 60p. Disponível em: <http://www.portugalglobal.pt/PT/geral/Documents/programa_governo_RGS.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.

ROPÉ, F. e TANGUY, L, orgs. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SEADE. **Estudos de mercado de trabalho como subsídio para a reforma da educação profissional no Estado do Rio Grande do Sul. Indústria, serviços e agropecuária**. Brasília: 2001a. 226p.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/proep.html>>. Acesso em: dez. 2002.

_____. **Estudos de mercado de trabalho como subsídio para a reforma da educação profissional no Estado do Rio Grande do Sul. Serviços**. Brasília: 2001b. 150p. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/proep.html>>. Acesso em: dez. 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (RIO GRANDE DO SUL) (SEDUC). **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre, nov. 2011a. 53f.

_____. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**. Porto Alegre, dez. 2011b. 27f.

_____. **Perguntas e respostas sobre a Proposta do Ensino Médio**. Porto Alegre, nov. 2011c.

Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

TONI, Miriam de. Rumo ao trabalho decente? A evolução do mercado de trabalho da RMPA no período 1993-2009. **Textos para discussão FEE**, 97, Porto Alegre, nov. 2011.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, nº 18, p. 174-215, set./dez. 2008.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº 48, set./dez. 2011.

referências

A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras

Celi Zulke Taffarel
Professora da Universidade
Federal da Bahia - UFBA
E-mail: taffarel@ufba.br

Raquel Freire Rodrigues
Professora da Universidade Federal
de Feira de Santana - UEFS
E-mail: raquelfreirerodrigues@gmail.com

Márcia Morschbacher
Doutoranda Faculdade
de Educação da UFBA - UFBA
E-mail: mm.edufisica@yahoo.com.br

Resumo: Inicialmente apresentamos dados sobre a Educação Básica, Técnica e Tecnológica e sobre Educação Superior, em especial a formação de professores e os 28 programas do governo federal para, na sequência, explicar determinações e mediações imediatas, mediadas e históricas que estão destruindo a Educação no Brasil e não permitem o salto qualitativo para a superação das contradições referentes à qualidade da educação, o acesso e permanência na escola e a conclusão com perspectivas de trabalho que supere a lógica alienante do capital. As explicações serão arroladas a partir de estudos de autores que realizam a análise das relações Capital–Trabalho e Trabalho–Educação para explicar e propor elementos superadores e das propostas e reivindicações de entidades de classe.

Palavras-chave: Estado. Política Educacional. Formação de Professores.

A conjuntura do debate sobre Estado e Educação

O presente texto está inserido no debate promovido pelo Grupo de Trabalho em Política Educacional do ANDES-SN sobre “Estado e Educação” e trata da articulação entre Educação Superior e Educação Básica, Técnica e Tecnológica – a perspectiva da formação docente.

O II Seminário sobre Estado e Educação ocorre em uma conjuntura internacional de aplicação radical, por parte dos países imperialistas que compõe o bloco da União Europeia, de medidas de austeridade no campo econômico e social para manter taxas de lucro; o que atinge direta ou indiretamente a classe trabalhadora em todo o mundo e, em especial, no Brasil, de forma seletiva, o setor de serviços público federais, estaduais e municipais, restringindo e



retirando direitos e conquistas, arrochando salários e desencadeando mecanismos ameaçadores ao direito de organização e greve dos servidores, como foi o Decreto nº 7.777/2012, denominado “decreto fura-greve”, que autoriza a substituição de servidores em greve.

Nesta conjuntura de defasagem salarial, desestruturação das carreiras e com péssimas condições de trabalho, o Movimento Docente das Instituições Federais – Universidades e Institutos federais deflagraram e sustentaram por aproximadamente 110 dias uma das maiores greves do Movimento Docente no Brasil, assim como o fizeram outras 33 categorias do serviço público federal.

Após suspensa a greve em setembro de 2012, sem as reivindicações plenamente atendidas, o Movimento Docente altera a sua tática de luta para o próximo período, em que está vislumbrado um período de acirramento da luta de classes, o que requer do sindicalismo brasileiro autonomia, independência e

consolidação, pela base, da disposição para a unidade na luta para defender as reivindicações, não somente da categoria docente por salários, carreira e condições de trabalho, mas dos servidores e da classe trabalhadora em geral que reivindica serviços públicos, entre os quais a Educação Pública universalizada, democratizada, consistente e de qualidade, socialmente referenciada, laica, para todos.

Indicou-se, ainda, que o ANDES-SN reivindique um Sistema Nacional Integrado de Formação Inicial e Continuada de Professores, com uma regulação pautada em um projeto de nação soberana, cujo projeto de escolarização contemple o direito de todos à Educação pública de qualidade, regida por uma perspectiva de formação humana *omnilateral* e uma base teórica histórico-cultural, orientada por professores e demais trabalhadores do ramo da educação, cujo trabalho seja valorizado, pela valorização dos salários, das carreiras e das condições de trabalho, das quais constam a assistência, previdência e saúde.

Reivindique também alterações no rumo da atual política educacional com a implementação de um sistema nacional integrado de educação, desde a Educação Infantil, ao Ensino Básico – Fundamental e Médio –, Técnico e Tecnológico, à Educação Superior, de qualidade, assegurado por investimentos e financiamento público à altura dos desafios colocados à nação brasileira, que ainda necessita superar seus péssimos índices educacionais. Sistema que necessita, sim, de formação de professores assentados em currículos na perspectiva histórico-cultural, que garantam uma consistente base teórica, com um padrão unitário nacional de qualidade nesta formação. Professores cuja perspectiva de atuação profissional seja valorizada, isto se expressando nas condições objetivas de trabalho, nas carreiras estruturadas, nos salários valorizados e na aposentadoria pública integral garantida. Formação de professores inicial e continuada que se contraponha à atual tendência de esvaziamento da escola, com a destruição de suas funções sociais e anulação de suas referências históricas presentes nas reivindicações dos trabalhadores da educação.

Das profícias exposições e debates, em que foram considerados os documentos que denunciavam a ingerências dos organismos internacionais na educação brasileira, indicou-se ao ANDES-SN que se posicione na defesa da Educação de qualidade, em todos os graus, níveis e modalidades, o que implica, no ensino superior, defender a concepção de universidade baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão; em que cabe, sim, a educação a distância e o uso de tecnologias da informação e comunicação, todavia não como política permanente de Estado e de governos, que visam reduzir custos desqualificando e explorando o trabalho docente e de tutores, [...]

Isto indica a necessidade do ANDES-SN aliar-se aos amplos setores que reivindicam um Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, em que as referências sejam a soberania nacional e a independência do jugo imperialista, a formação humana da classe trabalhadora, a escolarização universalizada, democratizada e de qualidade garantida pelos investi-

timentos públicos adequados, cujas metas viáveis sejam de acordo com os desafios educacionais do Brasil e não submetidas à lógica e interesse do capital e as orientações do Plano Mundial da Educação gerenciado internacionalmente pelas agências a serviço do capital, como o Banco Mundial.

Portanto, cabe às entidades da classe trabalhadora realizar uma grande mobilização histórica em torno do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, para o tempo histórico de barbárie que estamos vendo avançar. Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira que corresponda aos interesses históricos, mediatos e imediatos da classe trabalhadora, que não anuncie seu fracasso mesmo antes de ser sancionado pela Presidência da República, em decorrência de inviabilidades estabelecidas pelas restrições orçamentárias e pela Lei de Responsabilidade Fiscal – Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, que necessita ser revista.

Das profícias exposições e debates, em que foram considerados os documentos que denunciavam a ingerências dos organismos internacionais na educação brasileira, indicou-se ao ANDES-SN que se posicione na defesa da Educação de qualidade, em todos os graus, níveis e modalidades, o que implica, no ensino superior, defender a concepção de universidade baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão; em que cabe, sim, a educação a distância e o uso de tecnologias da informação e comunicação, todavia não como política permanente de Estado e de governos, que visam reduzir custos desqualificando e explorando o trabalho docente e de tutores, rebaixando a educação pelo esvaziamento de conteúdos e rebaixando o tempo pedagogicamente necessário para assegurar uma consistente formação humana e profissional.

A avaliação da conjuntura e o teor do que foi tratado no II Seminário Estado e Educação nos permite reconhecer que o Estado continua estruturando o poder das classes sociais em seu interior, sendo hegemônico o poder da burguesia que detém meios de produção e avança para se apropriar dos fundos públicos e disputar os rumos da formação da classe trabalhadora, no sentido de habilidades e competências para o mercado, para a lógica do capital que precisa manter subsumido o trabalho e o trabalhador. Para isto a formação da classe deve continuar e assegurar

o processo de alienação pela via da desqualificação na formação escolarizada, acadêmica e profissional. Esta é, portanto, a hipótese inicial que levantamos: está em curso um processo de desqualificação e destruição das forças produtivas, das quais consta o trabalho e o trabalhador, que se expressa na formação dos trabalhadores, nos seus processos de qualificação acadêmica e de atuação profissional. Processos que, contraditoriamente, se dão: a) pela negação do conhecimento científico – o esvaziamento da função social da escola; pelo estabelecimento de consensos em torno de concepções de formação – para a competitividade, para o mercado, para as competências, para o individualismo; b) pelos consensos, exclusão dos movimentos sociais e pela coerção, criminalização; c) pela avaliação controlada ideologicamente; d) pela regulamentação e regulação da atuação profissional; e) pela criação de conselhos de caráter privatista; f) pela ausência de referência ao projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista rumo ao comunismo.

A base teórica que nos valemos para discutir os dados empíricos e comprovar ou não nossa hipótese diz respeito ao processo de produção do capital que necessita das Forças Produtivas – força de trabalho e os meios de produção; às relações de produção – as relações entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores (destituídos destes meios e que têm na venda da força de trabalho a sua fonte de subsistência) – que se estabelecem contraditoriamente em função de um objetivo: a acumulação de capital e; a superestrutura: a relação existente entre o nível econômico propriamente dito e os níveis jurídicos, político e ideológico (entendendo que a base econômica condiciona a forma do Estado, o direito e a ideologia de um povo). Esta base teórica permite-nos, portanto, evidenciar que o Estado, em última instância, realiza a mediação que culmina também na destruição das forças produtivas. Por isso, é necessidade histórica que os trabalhadores tomem o poder do Estado em suas mãos.

O embate de projetos, colocado desde o plano do processo e das relações de produção, pode ser verificado no projeto de escolarização da classe trabalhadora. A disputa entre o projeto de mundialização da educação pela pedagogia do capital e o projeto de

formação humana *omnilateral* da classe trabalhadora para a emancipação de classe está recolocado com todo vigor neste momento histórico.

A Educação Básica, Técnica e Tecnológica e a função docente: o que apontam os dados do INEP?

Nesta seção, apresentamos dados sobre a Educação Básica, Técnica e Tecnológica e sobre os professores que atuam nestes níveis de ensino, com a finalidade de levantar dados da realidade e, a partir do real concreto, explicarmos e apontarmos elementos superadores para a formação de professores.

Constatamos nos dados do INEP do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2011 (Brasil, 2012), que o número de matrículas no Brasil na Educação Básica, por Etapas e Modalidades de Ensino é de 50.972.612, 15.470.148 no Nordeste e de 3.903.723 na Bahia. Este contingente de matrículas, notoriamente, exige um contingente de docentes qualificados e preparados para desempenharem as funções inerentes ao trabalho docente (conforme quadro 1 a seguir).

O quadro 2 vai nos mostrar que os docentes da Educação Básica no Brasil correspondem a 2.045.350 docentes, 603.359 no Nordeste e, na Bahia, 152.316 docentes. As análises preliminares nos permitem levantar a hipótese de que o problema da falta de professores continua acentuado e que, provavelmente, as medidas adotadas no conjunto da Política Nacional de Formação não estão surtindo os efeitos desejados. Isso, provavelmente, porque as prioridades com a Educação e com a formação dos docentes veio sendo adiada e retardada no Brasil, conforme denuncia Hel



Quadro 1: Número de Matrículas na Educação Básica por Etapas e Modalidade de Ensino - 2011

	Total	Educação Básica						
		Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio		
		Total	Total	Total	Ensino Médio	Normal/Magistério	Integrado	
Brasil	50.972.619	6.980.052	30.358.640	8.400.689	7.978.224	164.752	257.713	
Nordeste	15.470.148	2.038.267	9.316.892	2.401.382	2.229.404	62.206	109.772	
Bahia	3.903.723	457.000	2.371.131	598.509	551.258	11.116	36.135	

Fonte: Brasil (2012)

Quadro 2: Número de Funções Docentes na Educação Básica nas Etapas e Modalidades de Ensino, Segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2011

	Total	Educação Básica					
		Educação Infantil			Ensino Fundamental		
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
Brasil	2.045.350	408.739	163.148	265.000	1.389.704	724.541	793.889
Nordeste	603.359	106.999	28.726	81.730	424.672	213.603	249.194
Bahia	152.316	24.396	6.594	18.271	110.352	52.197	66.491

Fonte: Brasil (2012)

Quadro 3: Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade (Formação dos Professores) - 2011

	Total	Funções Docentes na Educação Básica					
		Ensino Fundamental	Escolaridade				
			Ensino Médio		Normal/Magistério	Ensino Médio	Superior
Brasil	2.045.350	11.363	518.665	387.583	131.082	1.515.322	
Nordeste	603.359	6.049	246.650	188.251	58.399	350.660	
Bahia	152.316	1.211	81.769	59.884	21.885	69.336	

Fonte: Brasil (2012)

Quadro 4: Número de Funções Docentes na Educação Básica com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica – 2011

	Total Geral	Possui curso com licenciatura	Funções Docentes na Educação Básica		
			Possui curso sem licenciatura		Com complementação pedagógica
			Total	Com complementação pedagógica	
Brasil	1.515.322	1.249.506	265.816	194.629	
Nordeste	350.660	288.253	62.407	44.238	
Bahia	69.336	52.794	16.542	12.757	

Fonte: Brasil (2012)

Educação Básica

Educação Profissional			Educação Especial		EJA
Total	Concomitante	Subsequente	Classes Especiais	Classes Comuns	Total
993.187	993.187	993.187	193.882	558.423	2.681.776
122.724	18.428	104.296	24.128	158.830	1.217.169
24.012	2.737	21.275	4.565	41.288	324.974

Educação Básica

Ensino Médio					Educação Profissional			Educação Especial	EJA
Total	Ensino Médio	Normal/ Magistério	Integrado	Total	Concomitante	Subsequente	Misto	Total	Total
488.527	460.451	20.758	31.075	68.200	10.020	48.249	26.175	808.419	259.366
122.509	112.260	6.694	10.486	7.666	1.290	6.195	926	193.979	96.598
30.001	27.720	3.505	1.840	1.840	220	1.656	32	46.873	26.220

Quadro 5: Funções Docentes na Educação Básica com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica (Formação dos Professores) - 2011

Funções Docentes na Educação Profissional						
		Escolaridade				
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio			Superior
			Médio Total	Normal/ Magistério	Ensino Médio	
Brasil	68.200	52	6.504	467	6.037	61.644
Nordeste	7.666	04	745	57	688	6.917
Bahia	1.840	01	405	18	387	1.434

Fonte: Brasil (2012)

Quadro 6: Funções Docentes na Educação Profissional com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 2011

Funções Docentes na Educação Profissional				
	Total Geral	Possui curso com licenciatura	Possui curso sem licenciatura	
			Total	Com complementação pedagógica
Brasil	61.644	17.518	44.126	19.741
Nordeste	6.917	1.952	4.965	1.831
Bahia	1.434	554	880	348

Fonte: Brasil (2012)

O Educacenso de 2007 indicava que cerca de 600 mil professores em exercício na Educação Básica não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Os dados expostos no quadro 3, referentes a 2011, sobre funções docentes na Educação Básica por escolaridade (formação dos professores) mostram que do total somente 1.515.322 docentes têm curso de nível superior no Brasil, 350.660 no Nordeste e 69.336 no Bahia. Isto significa que aproximadamente 1/3 dos docentes ainda carecem de formação superior no Brasil, ou seja, temos um número considerável de professores sem formação superior (e sem curso de licenciatura) e não conseguimos cumprir o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) no que se refere à garantia de formação de professores.

O quadro 4 nos mostra que entre os docentes que atuam na Educação Básica com Ensino Superior, 265.816 docentes possuem cursos superiores que não são licenciaturas e 194.629 possuem complementações pedagógicas no Brasil. No Nordeste, são 62.407 professores formados em cursos de graduação que não são licenciatura e 44.238 docentes com complementação pedagógica. Na Bahia, estes dados

Os estudos empreendidos no Brasil por Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) nos permitem afirmar que a situação grave da docência no Brasil vem sendo acompanhada pelos organismos internacionais e que as principais conclusões a que se chega dizem respeito ao financiamento da educação, a formação docente, aos salários, às carreiras, às condições de trabalho e às medidas de valorização do magistério.

referem-se a 16.542 docentes com curso superior que não são licenciatura e 12.757 docentes com complementação pedagógica.

O quadro 5 nos mostra que, das funções docentes no Ensino Profissional (Técnico e Tecnológico) por escolaridade (formação do professor), o total no

Brasil é de 68.200, sendo que, destes, 61.644 têm ensino superior. No Nordeste, tem-se 7.666 docentes e, destes, 6.917 têm ensino superior. Na Bahia são 1.840 docentes atuando na Educação Profissional, sendo que 1.434 têm ensino superior.

O quadro 6 mostra que a situação de professores sem formação nas licenciaturas e que atuam na Educação Profissional é muito mais grave. Do total de 61.644 docentes, somente 17.518 têm curso superior com licenciatura, 44.126 têm nível superior, mas não licenciatura e 19.741 com complementação pedagógica. No Nordeste isto corresponde ao total de 6.917 funções docentes, sendo 1.952 com licenciatura, 4.965 sem licenciatura e 1.831 com complementação pedagógica. Na Bahia isto corresponde a 1.434 funções docentes, sendo 554 com licenciatura, 880 com curso superior sem licenciatura e 348 com complementação pedagógica.

Podemos concluir pelos dados apresentados nos quadros de 1 a 6 que a formação docente, em curso de graduação, licenciatura, para o exercício do magistério, na Educação Básica, Técnica e Tecnológica continua sendo um dos grandes problemas para a melhoria da Educação Básica. Concluímos, também, que continua atual a tese de que as universidades, principalmente as públicas, necessitam integrar-se com a Educação Básica, ou seja, os entes federados devem integrar-se para enfrentar a grave situação da formação docente inicial e continuada e a melhoria da Educação Básica no Brasil.

Os estudos empreendidos no Brasil por Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) nos permitem afirmar que a situação grave da docência no Brasil vem sendo acompanhada pelos organismos internacionais e que as principais conclusões a que se chega dizem respeito ao financiamento da educação, a formação docente, aos salários, às carreiras, às condições de trabalho e às medidas de valorização do magistério.

Considerando a realidade da educação brasileira no que diz respeito à formação de professores, na sequência, vamos verificar o que está sendo implementado como medidas estruturantes e emergenciais para a superação deste panorama. Para tal, levanta-

mos e analisamos Medidas de Estado e Medidas de Governo para fazer face à problemática da qualidade da Educação Básica articulada com a Educação Superior, no que tange à formação de professores.

As principais medidas adotadas em relação à integração e à formação docente

Entre as medidas adotadas pelo governo federal referente à integração Universidade e Educação Básica, podemos mencionar a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso no Ensino Superior, medida esta ainda em fase de experimentação e avaliação no Brasil. Não vamos aprofundar este assunto neste momento, todavia, destacamos que as barreiras entre Educação Básica e o Ensino Superior devem ser derrubadas para garantir o acesso a todos que assim o quiserem, ao ensino superior.

No que diz respeito à valorização do magistério, uma das principais medidas adotada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi a sanção da Lei nº 11.738/2008, que determina o pagamento do Piso Salarial Nacional ao magistério e a implementação de 1/3 de hora atividade (Brasil, 2008). A Lei vem sendo questionada por governos estaduais e municipais que não a aplicam alegando a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101/2000) e, ainda, a questionam pela sua constitucionalidade.

Outras duas medidas adotadas pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva impactaram a formação docente. A Lei nº 11.502, de julho de 2007 que atribui a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela formação dos professores da Educação Básica uma das prioridades do Ministério da Educação (Brasil, 2007). O Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores, foi publicado no Diário Oficial da União no dia 30 de janeiro de 2009 (seção 1, p. 1). A finalidade do decreto é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica, em regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e

Distrito Federal e regulamentar a atuação da CAPES no fomento a programas de formação de professores (Brasil, 2009). O decreto reconhece a necessidade da formação docente para todas as etapas da Educação Básica como compromisso público do Estado, da articulação entre formação inicial e continuada, bem como entre diferentes níveis e graus de ensino. Além disso, a segunda medida para assegurar a política de formação de professores foi a instituição dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente em regime de colaboração entre os entes federados, colaboração a ser concretizada por meio de planos estratégicos.

Estas ações fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em vigor desde abril de 2007; plano este que mereceu de Saviani (2009) uma severa crítica, porque se converteu em um plano de metas que não garantiu a qualidade da Educação Básica, tendo suas bases de sustentação questionadas porque faltaram o financiamento e a viabilidade infraestrutural para a sua aplicação no Brasil.

Dentro deste plano de desenvolvimento da educação está o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A implantação do REUNI, sem o devido lastro recuperado após anos de destruição das instituições públicas federais provocadas pelas medidas adotadas para a Educação Superior nos governos de Fernando Henrique Cardoso culmina, após cinco anos, em uma das maiores greves do Movimento Docente que, além de salários e carreira, reivindicava melhorias nas condições de trabalho.



Sobre a formação de professores

O diagnóstico sobre o fracasso da Educação no Brasil, apesar de todos os esforços empreendidos pelas políticas de governo nos três últimos mandatos (Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), pode ser traçado a partir de dados advindos de diferentes fontes, entre as quais mencionamos: dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), do PNERA (Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), dados do Dossiê MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra), do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); do INEP/MEC (Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação) e da Comissão Especial instituída pelo MEC para estudar medidas para superar a falta de professores no Ensino Médio.

Entre estes dados destacamos a formação de professores que está a merecer atenção especial nos últimos três mandatos presidenciais, dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Evidência visível nos Relatórios produzidos por Comissões Especiais (Brasil, 2007), nas propostas estruturais e emergenciais apresentadas para a Educação e nos 28 programas para formação de professores atualmente existentes a partir do governo federal, conforme descritos abaixo:

- 1.** PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas;
- 2.** PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
- 3.** OBEDUC - Programa Observatório da Educação;
- 4.** PARFOR - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica;
- 5.** Programa Novos Talentos;
- 6.** Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- 7.** Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;
- 8.** PROINFO Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional;
- 9.** Projeto Gestor – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;
- 10.** PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola;
- 11.** PIQDTEC – Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- 12.** Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos;
- 13.** Programa Escola Ativa – Educação no Campo;
- 14.** Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo;
- 15.** PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Educação Indígena;
- 16.** Rede UAB de Educação para a Diversidade;
- 17.** LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores;
- 18.** PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial;
- 19.** PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional;
- 20.** Pró-Letramento;
- 21.** Rede Nacional de Formação de Professores;
- 22.** Pró-Licenciatura;
- 23.** Pró-Infantil;
- 24.** Observatório da Educação Escolar Indígena;
- 25.** Programa de Licenciaturas Internacionais;
- 26.** Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA;
- 27.** Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira;
- 28.** Programa Aprofundando a Análise da Docência e Liderando a Aprendizagem.

Esta série de Programas, que abrangem tanto a formação inicial quanto a formação continuada (ambas presenciais e/ou a distância), é constituída de medidas estruturantes e emergenciais que vêm sendo propostas inclusive pela Comissão Especial que produziu o relatório sobre escassez de professores do Ensino Médio no Brasil (Brasil, 2007).

O relatório produzido por esta Comissão Especial, composta pelos professores Antônio Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel, instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB) parte de dados educacionais levantados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Banco Mundial (BM) para demonstrar o fracasso e evidenciar que o Brasil está longe de universalizar a Educação Básica.

O Relatório mostra que os percentuais elevados de abandono e repetência escolar resultam de um conjunto de fatores como: falta acesso à escola; irregularidade e baixa qualidade do transporte escolar; ausência de proposta pedagógica mais motivadora; carência de professores mais bem pagos e melhor preparados; falta de financiamento adequado às necessidades; falta infraestrutura escolar; falta de laboratórios; falta de informatização nas escolas. Destaca o documento, ainda, a importância do financiamento, estabelecendo relações entre investimentos e desempenho escolar, evidencia, além disso, o problema da escassez de professores e relaciona isto com a remuneração: os salários docentes não são atrativos e cada vez menos jovens ingressam na carreira. A questão salarial é vital para a categoria dos professores e vem sendo negligenciada por governos e governantes nos últimos anos. No que diz respeito à formação de professores, o relatório mostra que faltam 350 mil professores. A evasão nos cursos é alta e isto decorre de vários fatores.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2011) vem denunciando que o Brasil corre sérios riscos de ficar sem professores de Ensino Médio na rede pública na próxima década. Os professores têm baixos salários, excessiva carga horária de trabalho, lidam com péssimas condições de trabalho e 60% estão próximos de se aposentar.

O número de jovens dispostos a entrar na carreira é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas, da ausência de perspectiva motivadora de formação continuada e de um atraente plano de carreira.

A Comissão Especial reconheceu em suas conclusões quais pressupostos garantiriam medidas eficazes, em especial, as de fundo estrutural. São, portanto, pressupostos: Constituição do Sistema Nacional de Educação; Conferência Nacional de Educação; Política Nacional de Formação de professores; Participação permanente das IFES, currículos novos para os novos saberes; Prioridade para as licenciaturas em Ciências Naturais e Matemática; medidas emergenciais contra a escassez de professores; mais investimentos na Educação Básica; instituição do Piso Salarial para os professores; informatização das escolas, livros didáticos, transporte e merenda escolar (Brasil, 2007).

As propostas apresentadas pela Comissão não têm caráter independente dos pressupostos e delas fazem parte tanto proposições estruturais quanto emergenciais, a saber:

1. Proposições estruturais: formação de professores polivalentes, estrutura curricular envolvendo a formação pedagógica, programas de incentivo às licenciaturas, criação de bolsas de incentivo à docência, critérios de qualidade na formação de professores da Educação Básica, integração entre Ensino Superior e Educação Básica, incentivo aos professores universitários que se dedicarem à Educação Básica e;

2. Propostas emergenciais: contratação de profissionais liberais, aproveitamento emergencial de estudantes de licenciatura como docentes, bolsa de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada, incentivo ao retardamento da aposentadoria, incentivo a professores aposentados, contratação de professores estrangeiros, uso complementar de telessalas.

Destacados os programas e medidas do governo federal para a formação de professores no país, cabe ressaltarmos os estudos de autores que, a partir da análise das relações capital-trabalho e trabalho-educação, nos permitem explicar a realidade e propor elementos superadores para a formação de professores e para a educação brasileira.

Segundo os estudos de Frigotto (2007, p. 1.129) sobre as relações da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica: “A reiteração das determinações estruturais da sociedade brasileira, afirmando um projeto de capitalismo dependente, explica o elevado grau de analfabetismo adulto, a não universalização e a baixa qualidade da educação básica e a concepção da formação profissional na perspectiva estrita de adequação ao mercado.”

O mesmo autor, em conferência proferida na abertura da 33^a Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), em 17 de outubro de 2010, refere-se aos “Os circuitos da história e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI”. Destaca o autor que:

Se a razão me leva a um balanço pessimista, não é para apostar no quanto pior melhor, ou conduzir a uma postura de imobilismo [...] Pelo contrário, não só pela especificidade do nosso trabalho docente de formação e de pesquisa, mas por seu vínculo ético-político, cabe-nos buscar caminhos de superação com a tarefa de cada um e coletiva (Frigotto, 2011, p. 252).

Permanecem na agenda os desafios colocados no início da década por Marilena Chauí e Chico de Oliveira (Frigotto, 2011). A nova perspectiva da universidade brasileira é a tendência histórica da privatização, conforme vem ocorrendo desde a década de 1990, quando se acentua o deslocamento da universidade concebida como instituição pública ligada ao Estado republicano para o de organização social vinculada ao mercado. O exemplo mais recente deste deslocamento é a imposição às universidades da EBSERH (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares), empresa pública de direito privado, criada pela Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011, com estatuto social aprovado pelo Decreto nº 7.661, de 28 de dezembro de 2011.

As críticas às políticas educacionais no Brasil, em especial as destinadas ao Ensino Superior vêm sendo realizadas por Melo (2004), Lima (2007), Neves (2001; 2004; 2005) e Siqueira e Neves (2006), entre outros. Com base em um consistente arcabouço teórico de base marxista, estas pesquisadoras têm or-

ganizado pesquisas em coletivos, cujos resultados de conjunto nos permitem afirmar que as políticas educacionais no Brasil não romperam a lógica perversa neoliberal instituída nos governos anteriores de Fernando Henrique Cardoso, mesmo com todas as iniciativas adotadas. Frigotto (2011), nesse sentido, ressalta o fato de que:

[...] ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se em um projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a maioria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (p. 241).

Permanece, portanto, no horizonte, o que nos apontava Florestan Fernandes, nossa reposição, como intelectuais, nas relações e conflitos de classe. Portanto, persistem os desafios da mudança e Helena Freitas (2012) vem chamando a atenção: estamos postergando prioridades e o Brasil sofrerá muito com isto. Uma delas diz respeito, certamente, à Política Nacional de Formação de Professores.

A Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), através de seu Movimento Nacional, vem enfrentando medida por medida adotada pelo governo federal e que afeta a formação e atuação dos trabalhadores da Educação. Estas medidas dizem respeito à realização de Conferências Nacionais de Educação, ao Plano Nacional de Educação, ao Plano de Desenvolvimento da Educação, ao Plano Nacional de Formação Docente, às Diretrizes Curriculares, aos Conselhos Profissionais na área da Educação, a avaliação da educação, a certificação, atuando fortemente nos Fóruns Permanentes de Apoio a Formação Docente (Brzezinski, 2009).

Portanto, vale destacar a luta da Anfope em defesa da Educação Pública. Além disso, destacar a crítica à implementação de medidas entre as quais o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o papel da Anfope nos Fóruns Permanente de Apoio à Formação Docente. As pro-

posituras da Anfobe colocam a necessidade de uma agenda contra-hegemônica, conforme propõe, também, Gaudêncio Frigotto.

Desta agenda contra-hegemônica a aplicação imediata de 10% do PIB em educação é fundamental. O envolvimento das IES públicas na formação dos professores é outro ponto crucial, assim como garantir aos docentes o direito à carreira, salários e boas condições de trabalho.

Ao criticar a política do MEC em seu livro “O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC”, o professor Saviani (2009) deixa evidente que qualquer plano de desenvolvimento passa por recursos humanos, carreira, salários e condições de trabalho.

No que diz respeito aos Programas de Governo para a formação docente, apresentados anteriormente, analisamos os mesmos pontos de vista da base teórica com que tais programas vêm sendo implementados; para tanto, partimos tanto dos documentos do governo federal quanto de documentos das universidades, seus fóruns de discussão e seus eventos científicos para tratar de programas de formação de docentes. Concluímos, com base nesses documentos, que a base teórica hegemônica é o relativismo epistemológico, o construtivismo piagetiano e o escolanovismo, os quais se expressam na teoria pedagógica dos saberes docentes, do professor reflexivo, da primazia do conhecimento tácito do cotidiano sobre o conhecimento clássico e científico acumulado pela humanidade. Predomina nesses referenciais o pragmatismo e o ceticismo, que fortalecem as tendências reacionárias da educação que têm contribuído, historicamente, para o esvaziamento da escola, para a desescolarização da sociedade e, em última instância, na desqualificação do trabalhador em seu processo de escolarização. Isto contribui, enquanto mediação, contraditoriamente, com a destruição da classe trabalhadora, com a destruição das forças produtivas.

Com a implementação desta série de programas através das universidades, sem reestruturação da carreira, sem reajustes salariais, sem melhoria das condições de trabalho, com a intensificação do trabalho docente, com captação de financiamentos via editais, com bolsas para docentes, observamos uma série de problemas que vêm deste, além da materia-

lização de uma segunda categoria de universidade, que é a universidade dos cursos do REUNI, dos cursos de formação de professores. As bolsas quebram a já frágil isonomia e paridade entre os docentes da ativa e entre os docentes da ativa e os aposentados. Além disso, muito se mantém destas atividades na implementação dos programas com a precarização do trabalho docente dos pós-graduandos e de tutores que assinam contratos precários que exploram mão de obra barata.

A intensificação do trabalho docente nas federais, detectada por Silva Júnior e Sguissardi (2001; 2009), apresenta-se atualmente de forma violenta justo na implementação de programas de governo para a formação de docentes nas universidades.

A situação agrava-se com a Política da Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que rebaixa o tempo pedagógico, os conteúdos curriculares e explora a mão de obra de tutores, além de desqualificar o trabalho docente.

Portanto, com base neste arrazoado, entendemos que cabe, sim, à esquerda tecer a crítica material direta aos programas de formação de professores e, nesta ordem de crítica, cabem os questionamentos sobre a sua abrangência, regularidade, exequibilidade e, fundamentalmente, suas bases teóricas e suas condições objetivas para se materializarem.

A situação agrava-se com a Política da Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que rebaixa o tempo pedagógico, os conteúdos curriculares e explora a mão de obra de tutores, além de desqualificar o trabalho docente.

Necessitamos enfrentar os pilares do projeto de mundialização da educação segundo a pedagogia do capital. São pilares do projeto de mundialização da educação, o “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” (Duarte, 2001). Estas ideias surgem em um período de aprofundamento do processo de degeneração do capital. É nos períodos de crise que o capitalismo introduz modificações tendentes a garantir taxas de exploração mais adequadas aos seus objetivos e, nesses períodos, muda-se o papel do Estado, o papel da produção de tecnologia, o papel da educação e a composição da

classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política e ideológica. Segundo Freitas (2005), no plano das ideias, a ofensiva não é menor.

Sem dar por acabado um processo em curso, a finalidade científica e política é estudar as teorias para localizar as tendências teóricas reacionárias e progressistas, discutir as relações e nexos com o projeto histórico capitalista e encontrar nesta preciso um ponto de apoio para a ruptura necessária na perspectiva da construção da teoria de uma “educação para além do capital”, na perspectiva do projeto histórico socialista; enquanto transição ao comunismo. Esta luta necessita da definição clara da estratégia e das táticas próprias da classe trabalhadora.

No sentido da construção do contra-hegemônico, com nexos e relações com o projeto histórico socialista, defendemos como pilares para o projeto de escolarização da classe trabalhadora brasileira a formação humana que valorize:

A) A *Atitude científica* – o que exige uma consistente base teórica dialética-materialista-histórica, a ser assegurada por uma escola de qualidade no campo e na cidade;

B) A *Consciência de classe* – classe em si e classe para si – desenvolvida nas lutas econômicas, políticas e ideológicas concretas;

C) A *Formação política* – materializada na luta concreta de disputa pelo poder dos trabalhadores;

D) A *Organização revolucionária* – dos trabalhadores livremente associados produzindo e preservando a natureza, em outras relações de produção, que superem a propriedade privada dos meios de produção, em especial o latifúndio, a propriedade privada da terra, o Estado capitalista, a família burguesa e seus valores, o trabalho expropriado, assalariado, escravo, subsumido ao capital (Mészáros, 2002).

Como diz o poeta Maiakovski – o mar da história é agitado. As tempestades e as guerras havemos de atravessá-las, rompê-las ao meio como uma quilha corta as ondas do mar. Para tal, necessitamos de um sindicalismo forte, autônomo, independente de patrões, Estado, governos e partidos. Sindicálismo que, aliado da classe trabalhadora, seja referência no enfrentamento das políticas de Estado e de governos que beneficiam os interesses do capital em detrimento dos interesses dos trabalhadores. **US**

ANPED. ANPED Documento: por um plano nacional de educação (2011 – 2020) como política de Estado. Rio de Janeiro: Armazém da Letras, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. **Dilemas e desafios nas políticas de formação de professores e de valorização dos profissionais da educação** - ANFOPE. ANPED, 5 out. 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/135.pdf>. Acesso em: 25 maio 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Seção 1, p.1.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica (atualizado em 3/10/2012)**. Brasília: INEP, out. 2012.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 out. 2012.

- CNTE. **Caderno de Resoluções do 31º Congresso Nacional da CNTE: o PNE na visão dos(as) trabalhadores(as) em educação.** Brasília: CNTE, 2011.
- CONTEE. **VII Seminário Nacional da CONTEE.** São Paulo: CONTEE, 2011.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 18, p. 35-40, set-dez. 2001.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.
- _____. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, nº 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/sementral/article/view/160/161>>. Acesso em: 12 out. 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Uma pós-modernidade de libertação.** Campinas: Autores Associados, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.
- _____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, nº 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, Bernardete e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** UNESCO, Brasília, 2009.
- INFORMANDES. Ameaça ao direito de greve é enfrentada pelos servidores. **InformANDES**, Brasília, nº 14, set. 2012.
- LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, nº. 3, p. 19-30, 1999.
- LIMA, Kátia. **Contrarreforma da educação superior em FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.
- MELO, Adriana. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição: São Paulo: Boitempo, 2002.
- NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- _____. **O empresariamento da educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. Rio de Janeiro: Xamã, 2001.
- _____. **Reforma universitária do Governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.
- SAVIANI, Dermerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SGUÍSSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUÍSSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil:** reforma do Estado e mudanças na produção. 2^a ed. rev. São Paulo: Cortez; USF, 2001.
- SIQUEIRA, Angela C. de; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Educação superior:** uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

referências

REUNI no *campus* de Palotina da UFPR: trabalho docente e ação sindical

Fernanda da Conceição Zanin
Assessoria psicológica da APUFPR-SSInd
E-mail: zaninfernanda@yahoo.com.br

Joana Alice Ribeiro de Freitas
Assessoria psicológica da APUFPR-SSInd
E-mail: jo_freitas@yahoo.com.br

Luis Allan Künzle
Professor da Universidade
Federal do Paraná - UFPR
E-mail: kunzle@inf.ufpr.br

Raimundo Alberto Tostes
Professor da Universidade
Federal do Paraná - UFPR
E-mail: rattostes@gmail.com

Resumo: Este artigo propõe-se a analisar as condições de trabalho após a implantação do REUNI em Palotina, um *campus* avançado da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para tanto, realizou-se resgate histórico e documental do programa e do projeto direcionado a Palotina, assim como foram feitas observações das condições de trabalho e estabelecidos diálogos com a comunidade acadêmica desse *campus*. A análise do material com o qual se obteve contato permitiu não só notar as contradições e os contrassensos entre os compromissos contidos no REUNI para Palotina e a realidade vivida nessa comunidade acadêmica, como também as consequências à saúde daqueles que estão inseridos no contexto. Frente a tal situação, é discutida a necessidade de mudanças nas formas de atuação sindical face às novas realidades dos *campi* gerados e/ou ampliados por conta dos processos de expansão do ensino público federal.

Palavras-chave: REUNI. Condições de trabalho. Ação sindical.

Desde a proposição do plano de expansão em tela, diversos autores já se aventuraram a empreender apreciação crítica ao REUNI, inicialmente como sinal de desconfiança, quando do surgimento de tal programa, e, mas também ao voltar seus olhares aos resultados posteriores à implantação (Rodrigues, 2011; Maués, 2010; Silva; Real, 2011; Chaves; Mendes, 2009; Leda; Mancebo, 2009; Paula, 2009; Andes, 2004). As análises propostas, via de regra, versam

sobre a constatação das consequências prejudiciais à autonomia e à estrutura da universidade pública brasileira, bem como sobre a precarização do trabalho e os prejuízos possíveis a toda a comunidade acadêmica, incluindo não só docentes, mas também o corpo de servidores técnico-administrativos e os discentes.

O presente trabalho, por sua vez, empreende uma análise distinta com relação às críticas realizadas sobre a implantação do REUNI em uma IFES. Em



primeiro lugar, pelo fato de propor a apresentação dos resultados em um local específico, a saber, o *campus* de Palotina da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir da perspectiva dos sujeitos que vivenciam cotidianamente este local; em segundo lugar por se propor a debater e buscar intervenção sindical em parceria com estes mesmos sujeitos. Para tanto, utilizaram-se como material de estudo as observações realizadas através das visitas ao *campus*; os diálogos estabelecidos com técnico-administrativos, docentes e estudantes da UFPR situados em Palotina; as falas de profissionais da saúde que de alguma forma acompanham estes mesmos sujeitos, dentro ou fora da UFPR; e os documentos de criação do *campus* e de implantação do REUNI no mesmo.

Entende-se que uma análise das modificações verificadas no ensino superior não pode ser empreendida se descolada do contexto produtivo em geral e das modificações sofridas pelo mesmo no transcorrer do tempo – pelo fato de que se parte da premissa de que esse segmento, a educação superior, sofre direta e indiretamente as oscilações ocorridas no sistema de produção capitalista. Faz-se mister, portanto, entender inicialmente as modificações do contexto produtivo que ensejaram as reformas educacionais que culminaram no REUNI e ressaltar que esse programa

não é uma medida isolada de uma gestão específica governamental para a educação superior (Leda; Mancebo, 2009); trata-se antes de uma ação antecedida por diversas outras do governo federal e que delinearam novos rumos para a Educação superior brasileira. Neste contexto das crises estruturais do capital (Casimiro, 1986), dois elementos são importantes para compreender as contrarreformas impostas à Educação brasileira: a reestruturação produtiva, que incentiva a flexibilização dos processos de trabalho, do mercado de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo; e a introdução de mecanismos de gestão flexível (Heloani, 2007; Faria, 2004).

No campo educacional, por sua vez, evidenciam-se algumas modificações em resultado à reestruturação produtiva do capital, que são personificadas pelas reformas no ensino brasileiro. Para o alcance deste capítulo serão destacadas tão somente aquelas específicas ao ensino superior com especial atenção para o programa REUNI. Tais ações tomam corpo, sobretudo, na década de 1990, por meio de um conjunto de normas fragmentadas que paulatinamente reconfigura a educação superior brasileira. Paula (2009) enfatiza que muito embora as modificações no sistema educacional tenham se iniciado ainda no governo de Collor e Itamar, é no governo de

Fernando Henrique Cardoso (FHC) que se aprofunda o duplo movimento de privatização do ensino superior “de um lado, a privatização interna das instituições públicas e, de outro, o estímulo à expansão dos negócios da burguesia educacional” (Paula, 2009, p. 119). Os decretos 2.207, 2.306 e 3.860 sancionados no governo de FHC regulamentam as formas que as instituições de ensino superior podem assumir e aprofundam a diferenciação assumida entre instituições que aliam ensino, pesquisa e extensão e aquelas dedicadas quase que exclusivamente ao ensino. Fato que demonstra a tendência global seguida nas décadas de 1990 e 2000 de redesenhar o sistema educacional superior alinhando-se ao padrão de gestão flexível (Paula, 2009).

O programa REUNI, instituído pelo Decreto 6.096, de abril de 2007 (Brasil, 2007b), apresenta como objetivo aumentar a eficiência das IFES propondo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007b). A proposta apresentada às IFES indica que a adoção do REUNI, por adesão voluntária, seja votada nos Conselhos Superiores de cada instituição, para aprovação por parte da comunidade acadêmica, de projeto elaborado pela administração da universidade que esteja de acordo com as diretrizes propostas pelo governo federal alinhadas com as metas instituídas pelo programa REUNI, quais sejam: “metas relativas à abertura de novas vagas, às taxas de conclusão dos cursos e ao aumento gradativo da relação entre o número de alunos e professor estabelecidas nos projetos de cada universidade aderente” (Brasil, 2007a, p. 9). Isso significa que no período de cinco anos as IFES tinham a orientação de aumentar o número de matrículas em pelo menos 20%, principalmente em cursos noturnos, e a taxa de aprovação para 90%, além de prever o aumento da relação aluno-professor para a proporção de 18 alunos para cada professor.

O panorama histórico das transformações recentes do ensino superior apresentado serve como contextualização para se compreender a implantação do programa REUNI na UFPR, especificamente no *campus* avançado de Palotina. Na sequência, apresentar-se-ão as condições encontradas neste *campus* antes e

depois da implantação do programa e o projeto específico para a UFPR, assim como as consequências vivenciadas até os momentos atuais neste *campus*.

Implantação do REUNI em Palotina

O *campus* da UFPR em Palotina foi inaugurado em 1993, com apenas o curso de Medicina Veterinária, que alcançou pouco mais de 20 docentes, 20 técnico-administrativos e cerca de 300 estudantes em 1997, antes da implementação do REUNI na UFPR. Neste período inicial, a comunidade acadêmica local sinaliza que sofreu isolamento em função de diversos fatores: (1) distância da administração central da universidade; (2) pouca representatividade desta comunidade em relação à UFPR como um todo, em função do número reduzido de servidores e discentes; (3) falta de representação nas instâncias deliberativas¹, dependendo fundamentalmente de iniciativas da reitoria; e (4) pouca interação com o setor de Ciências Agrárias, talvez em função de alguns posicionamentos contrários deste último quando da criação do *campus* e do curso de Medicina Veterinária em Palotina. Somado a esses fatores, sempre pairou sobre os servidores do *campus* a ameaça, comprovada em inúmeros depoimentos de docentes, de sua estatalização, vinculando-o à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), sediada em Cascavel, a 100km de Palotina. Foi nesse contexto que o REUNI foi proposto para os docentes: como sua última oportunidade de consolidarem o *campus*, com aumento significativo de recursos humanos e infraestrutura. Além disso, os vínculos com a UFPR seriam solidificados e o *campus*, ampliado, teria maior peso político na universidade.

A elaboração do projeto REUNI para a UFPR seguiu um procedimento que se repetiu por todo o país (Lima, 2009), com prazos muito restritos. O processo de compilação de todos os subprojetos setoriais ou departamentais e da elaboração do projeto final da universidade ficou a cargo de uma comissão designada especificamente para esta tarefa e não houve participação da comunidade acadêmica acerca das decisões tomadas e da resolução dos conflitos inerentes a esse tipo de projeto. Este procedimento gerou revolta

na comunidade, tendo a reitoria sido ocupada pelos estudantes. A votação do projeto final (UFPR, 2008), com 26 votos favoráveis e 17 votos contrários, ocorreu em uma sessão fechada do Conselho Universitário da UFPR, no Hospital de Clínicas, em uma sala próxima à maternidade, cercada pela polícia federal.

A proposta de expansão do *campus* de Palotina está inserida no projeto final, mas com pouco detalhamento específico. Nele é possível apreender que a expansão total da UFPR, em graduação, consiste na abertura de 5.407 vagas, com um acréscimo de 235 docentes. Isto implica 23 alunos por docente, um número significativamente superior aos 18 impostos pelo MEC para as universidades na adesão ao REUNI e aos 14 existentes na UFPR antes da adesão. No caso da UFPR, impôs-se o acordo tácito de que aqueles que submetessem propostas ao REUNI assumiriam para si a responsabilidade de compensar a média dos demais setores. Este acordo revelou-se caro para o *campus* de Palotina, uma vez que ele foi o espaço da UFPR que, proporcionalmente, mais cresceu com o REUNI. Ou seja, enquanto os demais setores da universidade atuam com média pouco superior a 14 alunos por docente, este *campus* atuará com aproximadamente 26 alunos por docente.

Outra característica referente ao REUNI, que tem fator fundamental nas condições de trabalho atuais do campus, foi o processo de ampliação da estrutura física. No projeto, é possível apreender que houve a preocupação de seguir critérios, cuja análise foge do escopo deste trabalho, para determinar a área física necessária para atender a abertura de novas vagas, a criação de novos cursos e a admissão de novos servidores, com salas de aula, laboratórios, salas de trabalho, restaurantes universitários, bibliotecas, entre outros. O projeto associou a esta área necessária uma previsão de custos. Entretanto, o período de implementação do REUNI coincidiu com a grande expansão da indústria da construção civil no Brasil, que gerou um aumento significativo nos custos, que chegaram a triplicar em alguns locais. Face a esta situação, o Ministério da Educação se eximiu do problema, alegando que o contrato firmado pactuava os investimentos em valores monetários e não em áreas físicas projetadas. As universidades já abriram as novas vagas através dos processos seletivos e não

dispõem da infraestrutura necessária para responder às necessidades acadêmicas dos cursos, dos estudantes e dos servidores. É nesta situação que se encontra o *campus* de Palotina. Mantidas as perspectivas atuais, não haverá condições de absorver os futuros ingressantes, uma vez que novas obras ainda são necessárias e os recursos do REUNI já foram completamente esgotados.

Consequências do REUNI em Palotina

As consequências da implantação do REUNI no *campus* de Palotina da UFPR, de 2008 a 2012, foram sistematizadas a partir das falas de estudantes, servidores técnico-administrativos, docentes e profissionais de saúde, além daquelas que podem ser apreendidas visitando-se esse *campus*. E, concomitantemente, mostram-se as condições de trabalho oferecidas à comunidade acadêmica daquela cidade. Tais elementos foram categorizados da seguinte maneira: a) Infraestrutura e Recursos Materiais; b) Recursos Humanos; c) Olhar e Atenção da UFPR ao *campus* de Palotina.

Infraestrutura e recursos materiais

Segundo informações apresentadas pelos docentes, atualmente faltam 13 salas de aula para o *campus* suportar 2.120 estudantes e novos cursos até o ano de 2015. No entanto, atualmente, mesmo com um número inferior a 1.500 alunos, sente-se a ausência de salas para dar suporte aos cursos e aos alunos já presentes, bem como é insuficiente a existência de algumas salas, desde já utilizadas, por seu tamanho não suportar o número de alunos em algumas disciplinas. Na tentativa de adaptar-se a estas situações, para a primeira encontra-se como solução a união de turmas de diferentes cursos, em disciplinas básicas compartilhadas, enquanto para a outra situação faz-se a divisão das disciplinas em pelo menos duas turmas. Situações estas que resultam, entre outras questões, no excesso de trabalho do docente e na dificuldade de acesso a este por parte dos estudantes.

Nota-se também a falta de estrutura e a necessidade de improvisação no *campus* ao voltar-se para um prédio adquirido no decorrer da implantação do REUNI, espaço chamado Seminário, cuja ocupação fora necessária porque havia atraso nas obras de todo *campus*. Entretanto, eram indispensáveis reformas na estrutura elétrica e na refrigeração do prédio. A ocupação que a princípio foi indicada como temporária permanece até hoje e passou a ser também local de instalação de laboratórios e do restaurante universitário.

A falta dos mais diversos laboratórios imprescindíveis às atividades práticas e a carência de ambientes ideais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas já existentes no *campus*, fazem com que o cotidiano de pesquisa, ensino e extensão seja constantemente interrompido. Nestas situações, criam-se e se mantêm laboratórios dentro de espaços que anteriormente foram banheiros do *campus*. Existem, ainda, listas de compras de materiais indispensáveis para o funcionamento mínimo destes laboratórios, entre eles reagentes químicos, equipamentos e Epi². Por outro lado, há também o caso de um laboratório que conseguiu os equipamentos necessários, porém não os pode usar devido à falta de sala para colocá-los. Ao mesmo tempo, laboratórios com salas e materiais enfrentam a impossibilidade de uso devido à qualidade inferior dos materiais disponibilizados pela universidade ou pelos mesmos estarem quebrados e não terem sido substituídos. Como consequência dessa precariedade, o corpo docente muitas vezes vê-se obrigado a transferir a atividade para o semestre seguinte ou para quando os materiais forem fornecidos e, em algumas situações, emprestar de outros laboratórios (particulares ou de outras instituições de ensino). Muitas vezes também acabam por comprá-los com recursos financeiros diversos, desde os fornecidos por órgãos de fomento e editais da universidade, a até mesmo, recursos financeiros pessoais. Segundo docentes, técnicos e alunos, sem tais desdobramentos, não haveria algumas aulas práticas e se dificultaria o aprendizado tido em aulas teóricas.

Além de ameaçar ensino, pesquisa e extensão, as condições de alguns laboratórios põem em risco a saúde de toda a comunidade acadêmica em Palotina, como é o caso dos laboratórios de Anatomia e Patologia Animal. Estes expõem indevidamente a todos

ao formol³, dentro ou fora do ambiente do laboratório, e possui estrutura física em franca deterioração: pelas paredes dos laboratórios podem-se observar rachaduras e quantidade insuficiente de janelas e de exaustores para arejar o ambiente e permitir a volatilização do formol; mesmo os recursos existentes no ambiente, como os exaustores e os tanques para guardar os cadáveres, são apontados, por especialistas, como domésticos e insuficientes para aqueles laboratórios. Destaca-se que neste mesmo ambiente, devido à falta de salas, encontram-se sala de aula teórica, gabinete de docentes e espaço de trabalho de um técnico-administrativo.

Outro elemento presente nas falas é a falta de infraestrutura da própria cidade na qual o *campus* é sediado. Os principais problemas são a falta de campo de estágio e de trabalho, de oferta de habitações e também de opções culturais e de lazer. O projeto de expansão para Palotina não previu as consequências disso para servidores e estudantes: a falta de moradia estudantil ou de alguma compensação para habitação, acompanhada do alto preço dos aluguéis e o escasso campo de prática laboral, com o qual se poderia levantar recursos financeiros para a manutenção na cidade, dificultam a permanência de estudantes de baixa renda; enquanto a falta de opções culturais e de lazer fez com que vários docentes buscassem concurso em outras universidades, situadas em localidades com melhor infraestrutura.

Recursos humanos

Falta de professores para disciplinas básicas também faz parte do cotidiano do ensino no *campus*. Fato este que faz com que docentes contratados para outras disciplinas e de outros cursos se voluntariem e ofereçam-nas com o intuito de não prejudicar o aprendizado dos alunos e o andamento dos cursos. Em um dos diálogos estabelecidos com docentes, explicita-se a situação exposta acima: “Atualmente, divido todas as disciplinas do curso com mais dois professores, o que nos deixa com 18 horas semanais em sala de aula. Mas um destes professores é voluntário, ele foi contratado para dar outras disciplinas. Quando ele precisar assumir todas as aulas dele, nós

dois ficaremos com 27 horas em sala de aula por semana. E o detalhe é que algumas dessas disciplinas têm turmas duplicadas que não estão contabilizadas nestas 27 horas". Devido ao número de estudantes ingressos e cursos criados para até 2015, seria necessária a entrada de pelo menos 57 professores, o que deixaria cada um com 12 horas semanais na graduação. A administração da UFPR, porém, anuncia o envio de somente uma vaga para completar o quadro de docentes do *campus*.

Este quadro tende a se agravar, uma vez que o *campus* de Palotina possui um corpo docente altamente qualificado, com vocação para a pesquisa científica. Busca-se, portanto, a criação de programas de pós-graduação *stricto-sensu*, que são importantes também para o desenvolvimento científico e tecnológico da região: dois programas foram recentemente aprovados, em Medicina Veterinária e Aquicultura. Esta estrutura de pesquisa é necessária para que os docentes possam progredir na carreira docente, que impõe o envolvimento em programas de pós-graduação. Em contrapartida, isto implica mais horas-aula e atividades para os docentes envolvidos nesses programas.

Olhar e atenção ao *campus*

Frente aos diálogos estabelecidos com a comunidade acadêmica, pode-se entender que a mesma acredita que os déficits existentes no *campus* estão para além da burocracia necessária para o andamento da universidade e ultrapassam as barreiras espaciais entre o *campus* de Palotina, reitoria e pró-reitorias da UFPR. Para ela, faltam também atenção e compreensão por parte da universidade como um todo, quanto ao funcionamento deste *campus*, e um olhar de igualdade da administração e dos pares para com Palotina. Esta ideia pode ser captada nas falas destacadas a seguir: "Nós não queremos brincar de fazer Educação"; "Hoje, a gente percebe que há um abismo entre Curitiba e Palotina. É fácil dizer que a distância e a logística atropelam e inviabilizam uma série de elementos [...]. Mas não é motivo para sermos considerados como cidadãos de 2^a classe [...]. Falta para nós, hoje, esse sentimento de pertencimento. Nós nos reconhecemos entre nós na UFPR [entre atores sociais

em Palotina], mas temos dificuldade para dizer 'nós pertencemos à UFPR'. Queremos ser reconhecidos como colegas de instituição, nós somos pares". Um dos momentos que mais deixou todos indignados, quanto à atenção dada a quem faz parte de Palotina, foi o Encontro de Iniciação Científica da UFPR, no qual se obteve como balanço final: desconhecimento por parte de alguns professores dos *campi* de Curitiba sobre a existência de alguns cursos em Palotina; transporte em péssimas condições de uso para ida e volta de docentes e estudantes ao evento (ônibus para mais de 10 horas de viagem, que precisou de reparos mecânicos mais de cinco vezes); diárias de hotel dos docentes não resarcidas pela universidade; hotel reservado aos professores e estudantes em locação distante do local do evento; horário de chegada e saída em Curitiba e reserva de hotel que não previam tempo de descanso e de atendimento de necessidades básicas, como local para tomar banho e guardar os pertences; maioria das avaliações de projetos e resultados de pesquisa realizada em Palotina, sendo feita por docentes do próprio *campus* – o que permitiria que as mesmas avaliações fossem realizadas na própria cidade de origem, sem a necessidade do deslocamento e de todos os impasses para participar do evento em Curitiba.

Devido ao número de estudantes ingressos e cursos criados para até 2015, seria necessária a entrada de pelo menos 57 professores, o que deixaria cada um com 12 horas semanais na graduação. A administração da UFPR, porém, anuncia o envio de somente uma vaga para completar o quadro de docentes do *campus*.

O *campus* Palotina se ressente hoje da ausência de uma política transparente e bem-delineada de relação institucional, interna e externa. Isso se traduz na forma como seus *campi* se configuram na hierarquia organizacional da universidade: apenas o *campus* Litoral tem *status* de 'Setor', embora os *campi* Litoral e Palotina sejam equivalentes em importância e dimensões estruturais e organizacionais. O reflexo mais óbvio é que ao primeiro é assegurado a representação nos conselhos superiores da universidade e ao segundo, não.

Implantação do REUNI em Palotina e ação sindical em debate

A discussão a respeito da situação e do funcionamento do *campus* não pode deixar de perpassar pela análise das condições e da organização de trabalho atuais nas instituições de ensino superior público brasileiras, assim como das especificidades do *campus* – o histórico da universidade e do *campus* e o projeto de implantação do REUNI em Palotina.

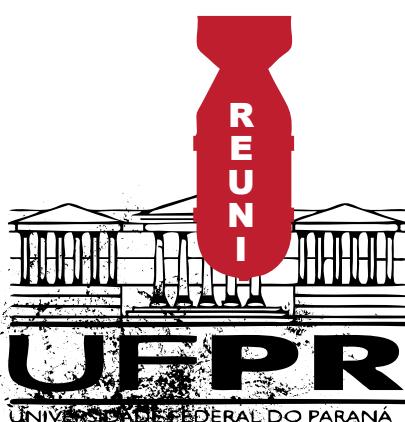
No que tange à organização e às condições de trabalho, depreende-se que a reestruturação produtiva que culminou no modelo de acumulação flexível, de maneira geral, e as reformas do ensino superior público, especificamente no âmbito educacional, trouxeram consigo as marcas da precarização das condições de trabalho nas instituições públicas de ensino superior (Mancebo, 2011; Ávila, 2010; Silva Jr., 2010; Leda; Mancebo, 2009; Bosi, 2007; Oliveira, 2004). A mesma reestruturação produtiva e reformas educacionais nestas instituições também tiveram como consequência o desgaste e o adoecimento do trabalhador docente, como já apontado por pesquisadores de diversas áreas (Borsoi, 2012; Zanin *et al.*, 2012; Lima; Lima Filho, 2009; Landini, 2008; Bianchetti; Machado, 2007; Araújo *et al.*, 2005; Cruz; Lemos, 2005; Lemos, 2005; Esteves, 1999).

O exame das condições de trabalho dos professores do *campus* de Palotina exemplifica nitidamente a falta de condições básicas e a sobrecarga de trabalho. Tais condições degradantes, somadas às condições atuais do trabalho docente, podem afetar diretamente a saúde dos servidores, docentes, técnico-administrativos e alunos, seja pela exposição a riscos não previstos pelo uso de EPIs ou ao formol, quanto pelo

desgaste psíquico gerado em decorrência de problemas estruturais e excesso de trabalho mencionados. Uma das falas captadas durante os diálogos, apresentada a seguir, representa o desgaste e o sofrimento mencionados: “Como vai estar satisfeito se você não tem condições mínimas de trabalho? A satisfação é proporcional ao que você tem para poder estar fazendo o seu trabalho. Nós temos o menos do mínimo que precisamos para trabalhar [...]. A gente não está pedindo o *plus*, a gente está pedindo o mínimo [...]. Isso é desumano.”

Denota-se que os trabalhadores do *campus* além de serem obrigados a conviver em condições de trabalho explicitamente degradadas ou insuficientes às suas necessidades, também acabam por ter de lutar contra um sofrimento ‘invisível’ quando se refere, principalmente, à insegurança, à desmotivação e à insatisfação, frente ao sentimento de desqualificação e desvalorização do seu trabalho enquanto profissionais qualificados que são. Situações estas escamoteadas pelo ambiente de trabalho asseado e *clean*, se comparado às condições de trabalhadores braçais e malcheirosos em operadores de mãos limpas, conforme denuncia Dejours (2006). Também neste caso, o trabalho passa de uma criação com papel estruturante para fonte de sofrimento e de adoecimento (Dejours *et al.*, 1994).

A partir dos elementos relacionados anteriormente, é possível verificar que, do ponto de vista sindical, a criação de novos *campi* ou a forte expansão em *campi* afastados apresenta novos desafios para o movimento docente. O primeiro deles consiste na forma de abordar os novos professores. A experiência que se teve em Palotina, na qual esses novos docentes foram inicialmente confrontados com a forte oposição sindical ao REUNI, criou um distanciamento destes em relação à seção sindical. Muitos deles se sentiram, de certa forma, comprometidos com um programa que possibilitou sua entrada como docentes em uma instituição federal de ensino superior. Além disso, muitos são egressos do ensino superior privado, saindo de condições aviltantes de trabalho. Outros, ainda, consideravam que a crítica lhes era diretamente dirigida, como se fossem responsáveis pela precarização da universidade e piora das condições de trabalho. Esses elementos não objetivos devem ser



considerados nas relações entre o sindicato e a categoria docente. A estratégia de atuação para o *campus* de Palotina foi de substituir a crítica ao REUNI, considerando essa questão como superada, uma vez que este programa já estava em implantação e sem perspectivas de reversão, e discutir com os docentes as condições de trabalho a que estavam submetidos.

A análise dessas condições implica desdobrar a pauta de reivindicações em dois âmbitos, com relação ao interlocutor responsabilizado por essas condições: federal e local. O governo federal é responsável pelo estabelecimento e imposição de políticas nacionais de gestão empresarial e de flexibilização, tais como professor-equivalente, elevado número de alunos por professor, taxa mínima de diplomação, entre outras. De qualquer maneira, essas políticas não são facilmente entendidas pelos novos docentes como bandeiras de luta. É somente a partir de suas consequências no cotidiano do trabalho acadêmico, gerando situações de sobrecarga de trabalho, sofrimento e até mesmo adoecimento, que o docente, a partir da intervenção sindical, as relaciona com as grandes políticas nacionais para o ensino superior público. Neste caso específico, a pauta do sindicato nacional dos docentes consolida de forma clara as demandas na esfera nacional. No âmbito local, essas políticas nacionais sofrem a ação das condições locais. Cada universidade possui um regramento próprio, uma estrutura administrativa e organizativa historicamente construída, assim como estruturas particulares de poder, que implicam necessariamente em implementações distintas em cada local. Desta forma, é fundamental que o movimento docente nacional incorpore, no processo de luta, as pautas locais, que não se resumem às ações locais de reivindicação da pauta nacional. No caso de Palotina, especificamente, a falta de recursos para a conclusão da infraestrutura é uma questão vinculada à pauta nacional, enquanto a forma como os recursos disponíveis são utilizados é uma questão da pauta local de reivindicações. É evidente que a pauta local envolve a discussão sobre a diferença de condições entre docentes que pertencem à mesma universidade, mas em espaços físicos distintos. A denominação “docente de vaga REUNI”, já presente no folclore acadêmico das universidades federais, que naturaliza a condição de trabalho pre-

carizada, deve ser banida do ambiente acadêmico. A pauta sindical deve ser focalizada na busca de recursos que corrijam essa diferença, mas é fundamental trabalhar coletivamente a questão da solidariedade de classe entre trabalhadores, sobretudo em uma mesma instituição. Outros elementos da pauta local envolvem a concretização da democracia efetiva em todos os níveis, criação de mecanismos que distribuam de forma democrática e equânime os recursos humanos, materiais e financeiros entre os diferentes *campi* e setores da universidade etc.

É nesse sentido que o sindicato deve buscar mecanismos que permitam que os docentes dos *campi* afastados participem do processo de discussão e de encaminhamento das lutas. Algumas soluções tecnológicas, como assembleias simultâneas interligadas, com participação livre de todos os docentes, melhoraram o sentimento de pertencimento a um processo coletivo de luta.

Outro elemento fundamental consiste no envolvimento do sindicato, tanto local quanto nacionalmente, com a saúde docente, uma vez que as condições de trabalho a que os docentes estão expostos, como as apresentadas, devem levar ao adoecimento um grande número de docentes. Para tanto, é necessário que as estruturas sindicais locais construam mecanismos de acolhimento dos docentes que se encontram em situações de adoecimento ou que estejam sofrendo violência moral e sistematize junto com a categoria docente, as pautas de luta locais e nacionais (Zanin et al., 2012). **US**

1. Na UFPR, estatutariamente, os *campi* fora da sede são vinculados à reitoria e não têm assento nos conselhos superiores.

2. EPI – Equipamento de Proteção Individual.

3. Segundo o Instituto Nacional de Câncer, através de pesquisas desenvolvidas, a exposição ao formaldeído, ou formaldeído, pode provocar irritação nos olhos, no nariz, nas mucosas e no trato respiratório superior, entre outros sintomas como náuseas, dores de cabeça, vertigem e falta de ar. Este componente também possui potencial cancerígeno, tumorogênico e teratogênico em seres humanos (INC, 2012).

notas

- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Inst. de Ensino Superior. Grupo de Trabalho Política e Educação. **A contrarreforma da educação superior:** uma análise do ANDES das principais iniciativas do Governo de Lula da Silva. Brasília, 2004.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; et al. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v 29, nº 1, p. 6-21. jan./jun., 2005.
- AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. **Mercantilização do ensino superior:** as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Orientador: Prof. Deise Mancebo.
- BIANCHETTI, Lucídio.; MACHADO, Ana Maria Netto. “Reféns da produtividade”: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.
- BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior (aceito para publicação). **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, 2012.
- BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, nº 101, p. 1503-1523. set./dez. 2007.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, agosto 2007a.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: 2007b.
- CASIMIRO, Liana Maria Carleial de. **Acumulação capitalista, emprego e crise**. In: CASIMIRO, Liana Maria Carleial de. Acumulação capitalista, emprego e crise: um estudo de caso. São Paulo: IPE/USP, 1986. p. 25-53.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. REUNI: O contrato de gestão na reforma da Educação Superior Pública. In: CHAVES, V. M.; NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V. (orgs.). **Política para a Educação Superior no Brasil:** Velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 49-67.
- CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 24, ano XVII, p. 59-80. jun. 2005.
- DEJOURS, Christophe; et al. **Psicodinâmica do trabalho:** contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.
- DEJOURS, Christophe. **O trabalho entre o sofrimento e o prazer**. In: DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: FGV, 2006. 7ª edição. p. 27-36.
- ESTEVES, José Manuel. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Editora EDUSC, 1999.
- FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder:** uma crítica da teoria geral da administração. Curitiba: Juruá, 2004. v. 2.
- HELOANI, José Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado:** história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2007.
- INC – Instituto Nacional de Câncer. **Formol ou Formaldeído**. Disponível em: <http://www1.inca.gov.br/conteudo_view.asp?ID=795>. Acesso em: 27 abr. 2012.

- LANDINI, Sônia Regina. Professor: trabalho e psiquismo. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 11, nº 3, p. 298-308. set./dez., 2008.
- LEDA, Denise Bessa; MANCEBO, Mancebo. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. In: **Educação e Realidade**. jan/abril, 2009.
- LEMOS, Jadir Camargo. **Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. 2005. 147 f. Tese (Doutorado do Centro Tecnológico. Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Orientador: Prof. Roberto Moraes Cruz.
- LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**. nº 44, ano XVIII, p. 147-157, jul., 2009.
- LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências e Cognição**. Rio de Janeiro, v. 14, ano 3, 2009.
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente na pós-graduação. **Universidade e Sociedade**. Brasília, nº 48, ano XXI, p. 76-83, jul., 2011.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. A crise mundial e seus reflexos na educação superior. **Universidade e Sociedade**. Brasília, nº 45, ano XIX, p. 93-101, jan., 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, nº 89, p. 1.127-1.144. set./dez. 2004.
- PAULA, Cristiana Maria de. **Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital**. 2009. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. Orientador Prof. José Santos Rodrigues.
- RODRIGUES, Viviane de Souza. O REUNI como estratégia da contrarreforma da educação superior. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas: Estado, desenvolvimento e crise do Capital, 5., 2011, São Luiz. **Anais...** São Luiz: Programa de pós-graduação em Políticas Públicas da UFMA, 2011.
- SILVA, Ana Maria; REAL, Giselle Cristina Martins. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. Goiânia, v. 36, nº 1, 2011.
- SILVA JR, João dos Reis; *et al.* Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**. Brasília, nº 45, ano XIX, p. 9-25, jan., 2010.
- UFPR – Universidade Federal do Paraná. Comissão do REUNI. **Programa REUNI**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.reuni.ufpr.br/wp-content/uploads/2010/11/REUNI_Projeto.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- ZANIN, Fernanda da Conceição; FREITAS, Joana Alice Ribeiro de; KÜNZLE, Luis Allan. “Estou doente profissionalmente”: relato de experiência da APUFPR-SSind e reflexões sobre intervenções sindicais na saúde do trabalhador docente. **Universidade e Sociedade**. Brasília, nº 50, ano XXI, jun., 2012.

referências

EBSERH: o discurso do projeto privatista do governo federal para a educação superior

Giovane S. Ramos

Doutoranda Faculdade de Educação da USP - USP

E-mail: giovane.ramos@usp.br

Resumo: A ideologia neoliberal tem sido a orientadora das ações do Executivo no que se refere às políticas públicas, principalmente, àquelas que traduzem lutas sociais e conquistas históricas. A aprovação da Lei 12.550/2011 (EBSERH) legitima essa lógica para a universidade pública. Como o discurso é veículo privilegiado para a adequação dos sujeitos às disposições ideológicas, a materialidade desse discurso será analisada a partir do pressuposto de que, para o governo federal, o recurso público para a universidade pública será mais bem gerido se for entregue a uma entidade de personalidade jurídica de direito privado.

Palavras-chave: Universidade pública. Hospital universitário. Discurso. Privatização.

Introdução

A prática discursiva é indissociável das demais práticas sociais. Se o discurso pretende mostrar que as relações de poder e as suas ideologias são naturais, ele opera, nesse momento, uma distorção da realidade. Por isso, precisamos investigar as condições nas quais esse discurso foi produzido, a fim de destruirmos a sua faceta utilitarista. Considerando-se que discurso e estrutura social estão dialeticamente relacionados, as transformações sociais e culturais estarão imbricadas em determinações mais profundas, não imediatamente detectáveis em leituras mecanicistas. Assim, entendemos que a linguagem assume lugar privilegiado para que as mudanças sociais e culturais sejam analisadas. Neste caso, compreende-se

que a ressignificação de conceitos é uma estratégia que, ao difundir disposições ideológicas é capaz de adequar os sujeitos aos sentidos que se deseja produzir num dado contexto. “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Bakhtin, 1997, p.106).

Considerando-se que o discurso tem efeitos constitutivos e não ocorre dissociado das demais práticas sociais (Fairclough, 2001), é por meio dele que os indivíduos podem construir ou criar realidades sociais e, da mesma forma, podem transformar ou manter essas realidades. Pensado como prática política, o discurso “não é apenas um local de luta de



poder, mas também um marco delimitador na luta de poder" (p. 95). As disputas por hegemonia trarão elementos na sua formulação para que os sentidos produzidos sejam apropriados pelos sujeitos como se essa linguagem fosse, de fato, universal. Isto posto, a materialidade do discurso só será desvendada à medida que forem consideradas as múltiplas determinações das estruturas sociais materiais e concretas.

Muitos autores já apontaram que a ideologia neoliberal tem sido a orientadora das ações do Executivo no que se refere às políticas públicas, especialmente àquelas que traduzem lutas sociais e conquistas históricas (Sguissardi; Silva Jr., 2005; Leher, 2010; Mancebo, 2010). O Estado foi reorganizado de modo a adequá-lo às orientações bancomundialistas, legitimadas pelas frações burguesas locais, sob a ideologia da globalização (Leher, 1998) e da *inexorável* modernização (Bresser-Pereira, 1996, p. 269). Para tanto, foi utilizada uma grande ofensiva a partir da utilização dos meios de comunicação para desqualificá-lo e imprimir a urgente necessidade de uma administração gerencial, balizada pelos princípios da eficiência e da qualidade. Processos de gestão, contratação de pessoal, regime de previdência entre outras questões, seguiriam a lógica mercantil.

Na condição de serviços não exclusivos do Estado, universidades, hospitais, centros de pesquisas, museus e escolas técnicas (Bresser-Pereira, 1996, p. 286) seriam contemplados com as grandes metas da reforma do aparelho do Estado: a flexibilização e a diversificação. Seriam transformados em organizações sociais¹, uma entidade não estatal. Essas entidades podem celebrar contratos de gestão com o Poder Executivo e, sob autorização do parlamento, participar do orçamento público (Bresser-Pereira, 1996, p. 286). Para as políticas sociais, intensas ressignificações para a saúde e a Educação, ensejando, projetos em disputa.

Analisando as medidas governamentais para a Educação superior no Brasil, verificamos que as suas formulações estão afinadas com as relações do mundo da produção, haja vista a forte presença empresarial na sua elaboração. Indiscutivelmente, as práticas próprias da esfera privado-mercantil têm sido disseminadas no interior da universidade pública a partir de nichos onde são realizados negócios, ao mesmo tempo em que buscam a despolitização desse espaço social. Diante da imposição do padrão produtivista para as instituições públicas, o fazer acadêmico sofre fortes ressignificações. Em suma, a estrutura da uni-

versidade segue modificada, particularmente a sua estrutura jurídica. Isso implica em desdobramentos que alteram vigorosamente a natureza da docência e da pesquisa e a concepção de formação humana.

Considerada a lógica da “publicização”, no governo Lula (2003-2006 e 2007-2011), as Fundações Públicas de Direito Privado (Decreto-Lei 200/1967) foram regularizadas pelo Projeto de Lei 92/2007² e passam a ser denominadas Fundações Estatais de Direito Privado (FEDP) e, segundo March (2012), reproduzem a mesma lógica da área de atuação – serviços não exclusivos – prevista pelo Plano Diretor (Brasil, Mare, 1995). São semelhantes quanto ao “tipo de propriedade, a forma de administração, a forma de controle e a gestão do trabalho no serviço público” para os serviços sociais e científicos do Estado. As Organizações Sociais (OSs), Lei 9.637/1998³, também engrossam o caldo das práticas privatistas: transferência dos recursos públicos para o setor privado, contratos de gestão, gestão de atividades de políticas públicas, inexigibilidade de licitação, flexibilização dos direitos dos servidores públicos, utilização de bens, equipamento e pessoal para os seus propósitos. Diante dessa lógica, também está tramitando a ADIN 1.923/98⁴.

O governo ainda regulamentou e legitimou a atuação das fundações privadas, ditas de apoio no interior da universidade, através dos Decretos 5.205/2004⁵ e 7.423/2010⁶, respectivamente. Essas entidades têm personalidade jurídica de direito privado, são ditas

sem fins lucrativos e com características especiais. Atuam como intermediárias entre os recursos públicos e a universidade. O seu objetivo é o auxílio e o fomento aos projetos de pesquisa, ensino e extensão das universidades federais, o que significa que não podem se imiscuir nas atividades-fim das universidades. Prescindem dos processos licitatórios e para tal devem atentar aos princípios constitucionais de

legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Entretanto, estudos realizados e amplamente divulgados pelo ANDES-SN e suas seções sindicais mostram que essas entidades têm sido objeto

de denúncias e fiscalização pelo Ministério Público e pelo Tribunal de Contas da União: irregularidades administrativas, contratações irregulares, cobrança irregular de taxas/mensalidades de cursos (com destaque para os cursos de especialização), remuneração dos docentes pela venda de serviços (em alguns casos, em detrimento da função na graduação) e, já ocorre a oferta de curso de graduação como o já oferecido por uma universidade pública. Por força da Lei 11.079/2004⁷, que institui as parcerias público-privadas, são celebrados contratos particularistas com prejuízos à autonomia universitária, mesmo que se fale em nome dessa autonomia.

Nesta linha, e no apagar das luzes do seu mandato, o governo Lula editou a Medida Provisória 520, em 31/12/2010. Essa MP criava uma empresa pública para gerir os hospitais universitários e era vinculada ao Ministério da Educação, contudo, essa medida perde validade para votação em 6/2012. Entretanto, e em regime de urgência, é aprovado o Projeto de Lei 1.749/2010⁸, convertido na Lei 12.550, de 15/12/2011, que criou a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) e validou a faceta privatista do pacote de medidas já anunciadas pelo governo Lula⁹. O discurso governamental tem como justificativa a regularização das contratações que foram realizadas de modo irregular pelas fundações de apoio dentro da universidade pública federal. Para resolver essa irregularidade será constituída uma empresa pública unipessoal, com personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio e vinculada ao Ministério da Educação. É importante ressaltar que essa empresa articula ações na Educação e na Saúde, e abrange os hospitais universitários (HU) e os hospitais-escola (HUE). Essa medida alcança 45 (quarenta e cinco) hospitais universitários da rede pública brasileira.

Para fins de análise do discurso utilizaremos alguns artigos da Lei 12.550/2011, consideradas as condições nas quais ela foi produzida e buscando captar o sentido polissêmico. A materialidade desse discurso será analisada a partir do pressuposto de que, para o governo federal, o recurso público para a universidade pública e o hospital universitário será mais bem gerido se for entregue a uma entidade de personalidade jurídica do direito privado.



Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar empresa pública unipessoal, na forma definida no inciso II do art. 5º do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, e no art. 5º do Decreto-Lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSERH, com personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio, vinculada ao Ministério da Educação, com prazo de duração indeterminado.

Alguns dos seus defensores afirmam que não existe possibilidade de privatização a partir dessa medida, desconsiderando a sua personalidade jurídica: de direito privado. Isso significa que as regras a serem seguidas são as características das organizações empresariais. Não se trata de uma forma clássica de privatização e sim da subordinação ao ideário privado mercantil a partir das suas práticas discursivas. Contudo, é preciso destacar que na redação do anterior PL 1.749/2010 constava,

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar empresa pública sob a forma de *sociedade anônima*, denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. – EBSERH, com personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio, vinculada ao Ministério da Educação, com prazo de duração indeterminado (*grifos meus*).

Ou seja, a aberta intenção de financeirização a partir do patrimônio público. A modificação da palavra não apagou a lógica privatista, consideradas as regras do Direito Privado. E segue,

§ 2º Fica a EBSERH autorizada a criar subsidiárias para o desenvolvimento de atividades inerentes ao seu objeto social, com as mesmas características estabelecidas no *caput* deste artigo, aplicando-se a essas subsidiárias o disposto nos arts. 2º a 8º, no *caput* e nos §§ 1º, 4º e 5º do art. 9º e, ainda, nos arts. 10 a 15 desta Lei.

Ficam eliminadas as restrições de acesso da instituição pública ao mercado financeiro, considerando-se, também, as possibilidades de aplicações financeiras. Só não podemos esquecer de que o objetivo da lógica privado-mercantil é o lucro, distante da função social da universidade pública.

E mais, uma subsidiária opera com recursos públicos e, neste caso, tem uma íntima relação com os processos de compra e segundo os moldes gerenciais, traria maior flexibilidade aos processos de gestão sem amarras jurídico-administrativas, particularmente, no que se refere aos processos licitatórios. Por isso,

Art. 5º É dispensada a licitação para a contratação da EBSERH pela administração pública para realizar atividades relacionadas ao seu objeto social.

Diante disso, o controle social e, consequentemente, a participação popular, sofre um duro golpe. E toda sorte de negociatas se coloca distante do controle do Ministério Público, haja vista o montante de denúncias anteriormente apontadas, nas formas de gestão privada já implantadas.

Art. 8º Constituem recursos da EBSERH:

I - recursos oriundos de dotações consignadas no orçamento da União.

II - as receitas decorrentes:

- a) da prestação de serviços compreendidos em seu objeto;
- b) da alienação de bens e direitos;
- c) das aplicações financeiras que realizar;
- d) dos direitos patrimoniais, tais como aluguéis, foros, dividendos e bonificações;
- e) dos acordos e convênios que realizar com entidades nacionais e internacionais.

III - doações, legados, subvenções e outros recursos que lhe forem destinados por pessoas físicas ou jurídicas de direito público ou privado;

IV - rendas provenientes de outras fontes.

As orientações e condicionalidades bancomundialistas – legitimadas pelas frações burguesas locais – voltadas para as políticas de ajuste estrutural para os países emergentes estreitam a relação internacionalizada dos convênios e acordos a ser realizada pela EBSERH, outra faceta de uma relação sem entraves burocráticos para a modernização e crescimento desses países.

Cabe destacar que as “rendas provenientes de outras fontes” podem encobrir a “dupla porta de entrada”, onde os usuários do SUS, que têm planos de saúde, acabam por ter acesso diferenciado ao conjunto de procedimentos disponíveis na unidade hospitalar (March, 2012, p. 70), o que é corroborado pelo Art.4º,

V - prestar serviços de apoio ao processo de gestão dos hospitais universitários e federais e a outras instituições congêneres, com implementação de sistema de gestão único com geração de indicadores quantitativos e qualitativos para o estabelecimento de metas;

Contratos de gestão e recursos destinados a EBSERH dependerão do desempenho de cada unidade. A competitividade entre os hospitais universitários somente a lógica privada explica.

Os hospitais universitários são espaços de formação, entretanto,

Art. 3º A EBSERH terá por finalidade a prestação de serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, assim como a prestação às instituições públicas federais de ensino ou instituições congêneres de serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública, observada, nos termos do art. 207 da Constituição Federal, a autonomia universitária.

A heteronomia se instala. O que deve ser dado a pensar, e como isso deve ser feito, será definido fora da universidade em descompasso com art. 207 da CF/88, embora a EBSERH também garanta que observará as orientações do SUS. Se o SUS é público,

A heteronomia se instala. O que deve ser dado a pensar, e como isso deve ser feito, será definido fora da universidade em descompasso com art. 207 da CF/88, embora a EBSERH também garanta que observará as orientações do SUS. Se o SUS é público, a saúde um direito universal (Brasil, 1988, art.196) e a sua gestão é privatizada, a incoerência se apresenta, vide a possibilidade de contratos e convênios, mesmo internacionalizados.

a saúde um direito universal (Brasil, 1988, art.196) e a sua gestão é privatizada, a incoerência se apresenta, vide a possibilidade de contratos e convênios, mesmo internacionalizados. A Educação e a Saúde são direitos sociais e a garantia desses direitos não se coaduna com a gestão do hospital universitário pelo setor privado.

A precarização das relações trabalhistas se instala. O contrato *temporário* de emprego prorrogável até 5 (cinco) anos pode substituir o concurso público. Esse, aliado à estabilidade do servidor público, vai na contramão desse modelo gerencial. Constitui-se num entrave aos negócios, assim, idealmente,

Art. 11. Fica a EBSERH, para fins de sua implantação, autorizada a contratar, mediante processo seletivo simplificado, pessoal técnico e administrativo por tempo determinado.

[...]

§ 2º Os contratos temporários de emprego de que trata o *caput* poderão ser prorrogados uma única vez, desde que a soma dos 2 (dois) períodos não ultrapasse 5 (cinco) anos.

Art. 7º No âmbito dos contratos previstos no art. 6º, os servidores titulares de cargo efetivo em exercício na instituição federal de ensino ou instituição congênere que exerçam atividades relacionadas ao objeto da EBSERH poderão ser a ela cedidos para a realização de atividades de assistência à saúde e administrativas.

Art. 15. A EBSERH fica autorizada a patrocinar entidade fechada de previdência privada, nos termos da legislação vigente.

Parágrafo único. O patrocínio de que trata o *caput* poderá ser feito mediante adesão a entidade fechada de previdência privada já existente.

O pacote da precarização das relações trabalhistas e condições de trabalho podem trazer consequências ao atendimento aos usuários. Bater metas, avaliação de desempenho, o deslocamento do servidor público para a prestação de serviços para pessoa jurídica de direito privado, controle do trabalho sob a lógica produtivista e, neste caso, a possibilidade de constrangimentos morais. O trabalhador passa a ser o único responsável pela sua aposentadoria e as empresas privadas avançam na possibilidade de aplicações nas bolsas de valores. Uma vez adequada aos contratos de gestão e ao estabelecimento de metas, uma unidade de saúde pode ter atendimento aos usuários do SUS bastante comprometido: reserva de leitos para os planos de saúde diante da redução de leitos para o SUS.

Eis o projeto privatista do governo federal para a universidade pública federal.

À guisa de conclusão

Embora o discurso do governo federal seja o de que a EBSERH foi criada para regularizar as contratações de pessoal feitas pelas fundações ditas de apoio, é imperioso lembrarmos de que essas foram regulamentadas e legitimadas na sua irregularidade pelo Decreto 7.423/2010, também assinado no apagar das luzes no governo Lula. Mesmo diante da resistência da sociedade civil organizada, dos professores e dos estudantes, o governo federal mantém o argumento de que essa é a medida mais eficiente para acabar com a contratação precária existente nos hospitais universitários federais. Ademais, o governo defende que caberá à universidade, através do seu conselho universitário, decidir sobre a contratação ou não da EBSERH e, sendo assim, segundo ele, a autonomia universitária seguirá intocada. O impacto dessa medida no atendimento aos usuários do SUS implica na sua ressignificação, uma vez que o atendimento para os procedimentos de alta complexidade dará a tônica da EBSERH. O atendimento diferenciado ou a “dupla porta de entrada”, estabelece um atendimento para o usuário de planos de saúde privados e outro para os usuários do SUS, ou seja, a maioria da população que busca o atendimento nos hospitais universitários.

Contudo, é preciso ressaltar que mesmo diante deste quadro e a despeito do esforço das frações burguesas em conformar tudo à sua imagem e semelhança, sob o beneplácito do governo, a resistência tem se materializado em diversas partes do País. Associações de docentes, movimentos de estudantes, sindicatos, movimentos sociais, fóruns, militantes individuais, representações partidárias, imprensa de esquerda, entidades várias – aparelhos privados de hegemonia no sentido gramsciano – têm debatido e ido às ruas protestar contra as práticas privatizantes em curso¹⁰. **US**

notas

EBSERH

1. Organizações sociais serão organizações públicas não estatais – mais especificamente fundações de direito privado – que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder, através do órgão do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 13).

2. PL 92/2007 – Regulamenta o art. 37, inciso XIX da Constituição Federal, alterando a sua redação: “somente por lei específica poderá ser criada autarquia e autorizada a instituição de empresa pública, de sociedade de economia mista e de fundação, cabendo à lei complementar, neste último caso, definir as áreas de atuação” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº19, de 1998) (BRASIL, 1998).

3. Lei 9.637/98 – Dispõem sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm>. Acesso em: 23 abr. 2008.

4. Adin 1.923/98ntr a Lei 9.637/98 que “Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências”, e contra a alteração do inciso XXIV do art. 24, da Lei 8.666/1993, com redação dada pelo art. 1º, da Lei 9.648/1998.

5. Decreto 5.025, de 14 de setembro de 2004 – Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5205.htm>. Acesso em: 23 abr. 2008.

6. Decreto 7.423, de 31/12/2010 – Regulamenta a Lei 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto 5.205, de 14 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

notas

7. Lei 11.079, de 30/12/2004 – Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em: 23 abr. 2008.

8. PL 1.749/2011 – Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. (EBSERH) e dá outras providências. Disponível em:< <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=511029>>. Acesso em: julho. 2011. O PL 1.749, aprovado em 20/9/2011 (conversão do PL 79/2011), foi encaminhado pela presidente Dilma Rousseff, em regime de urgência, em 7/2011, após a perda de validade da MP 520/2010. Em 15/12/2011, foi convertida na Lei 12.550/2011.

9. Medida Provisória 520, de 31/12/2010 – Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. (EBSERH) e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/mpv/520.htm. Acesso em: 10/1/2011. A MP 520/2010, embora tenha sido aprovada na Câmara, em 1/6/2011, perdeu a validade durante os debates no Senado.

10. Manifesto em defesa dos hospitais universitários como instituições de ensino pública-estatal, vinculadas às universidades, sob a administração direta do Estado: contra a implantação da empresa brasileira de serviços hospitalares nos hospitais universitários (hus) do Brasil. Disponível em: <<http://www.contraprivatizacao.com.br/2012/03/manifesto-contra-ebsrh-leia-informe-se.html>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia de linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo/SP: Hucitec, 1997.

BRASIL.[s.d] **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>> acesso em 10/3/2009>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A Reforma do Aparelho do Estado e a constituição Brasileira**. (Conferência no Seminário sobre Reforma Constitucional, patrocinado pela Presidência da República, janeiro/1995, revisada em abril/1996.)

_____. Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo/SP, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. **Governo avança no modelo de universidade subordinado ao Banco Mundial**. Disponível em: <<http://www.correiodocidadania.com.br/content/view/4901/9/>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira de, CATANI, Afrânia M., Silva Jr., João dos Reis (org.). **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARCH, Cláudia. A Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, universidades públicas e autonomia: ampliação da subordinação à lógica do capital. In: **Universidade e Sociedade**. Ano XXI, nº 49, jan/2012. Brasília/DF: ANDES-SN, pp 62-70.

SILVA JR, João dos Reis; SGUSSARDI, Valdemar. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Campinas: Editora Autores Associados, nº 29, mai/ago., 2005.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR -ANDES-SN. **Caderno Andes**, nº 2. Disponível em <<http://portal.andes.org.br:8080/andes/portal.andes>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

referências

Movimento Estudantil de Serviço Social: lutas, alianças e organização

Maria Cláriça Ribeiro Guimarães

Mestranda em Serviço Social

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

E-mail: clara_ama@yahoo.com.br

Resumo: O Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS) vem historicamente sendo sujeito partícipe do processo de construção e reafirmação do projeto ético-político profissional. No entanto, limites e contradições perpassam a ação política do movimento e, nesse sentido, o presente trabalho visa analisar a organização política do MESS no contexto atual, por meio da apreensão de suas bandeiras de luta, estratégias de organização e alianças com outros sujeitos coletivos. Para produção dos dados, foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo, na qual foram entrevistados(as) 6 (seis) militantes de centros acadêmicos de Serviço Social da região II (CE, RN, PB e PE), selecionados por amostragem aleatória e respeitados os preceitos éticos. Do estudo realizado identificamos a centralidade que o MESS atribui à luta pela Educação em sua pauta política, abrangendo o campo da formação profissional e assistência estudantil.

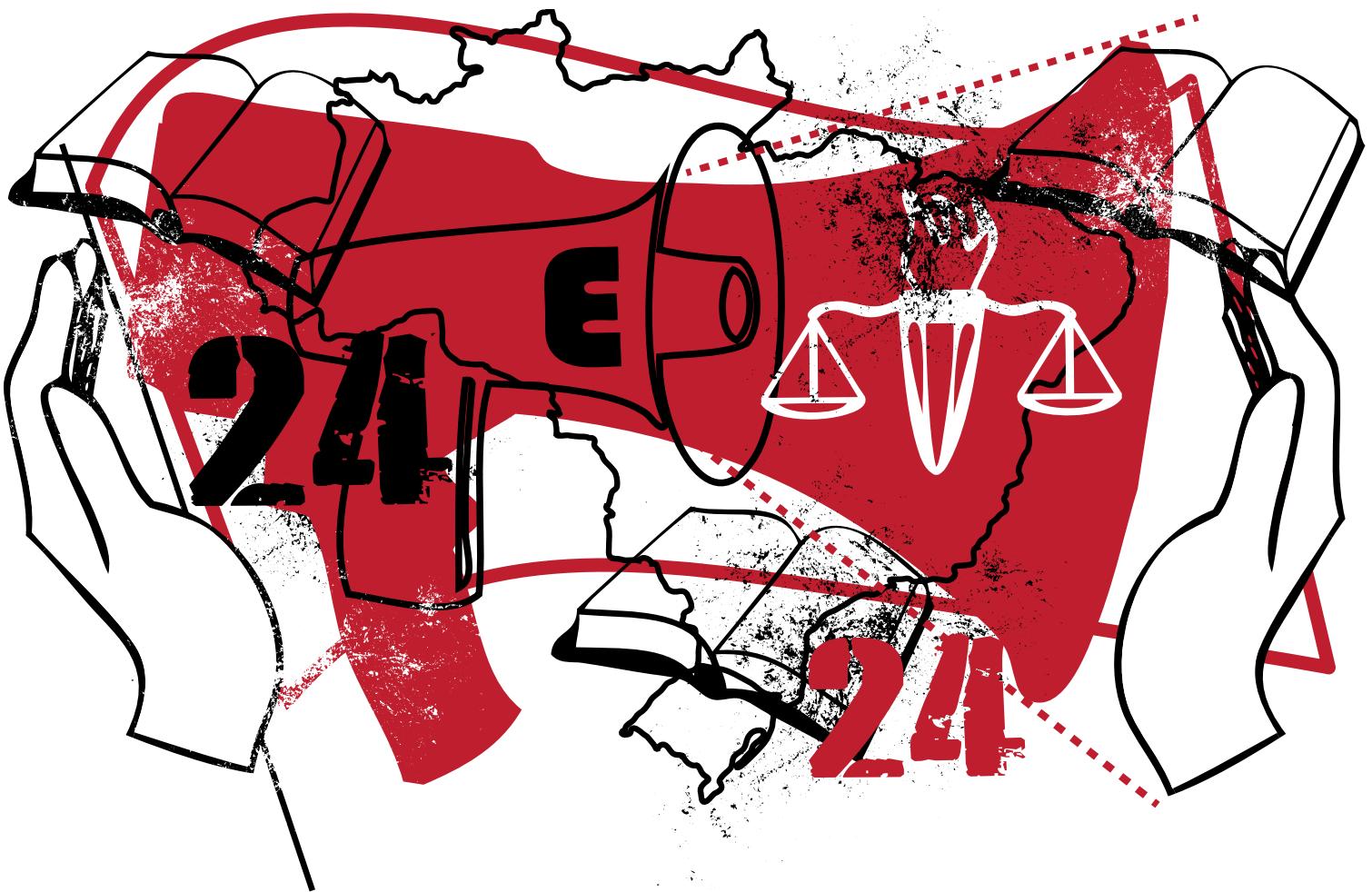
Palavras-chave: Movimento Estudantil de Serviço Social. Ação política. Educação.

Introdução

Agosto de 2012 registrou os vinte e quatro (24) anos da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), marcados especialmente por uma ação política pautada numa perspectiva contestadora à ordem social vigente e de compromisso com a classe trabalhadora, sendo sujeito partícipe do processo de construção e reafirmação do projeto ético-político profissional. Ao mesmo tempo, estes vinte e quatro anos da entidade nacional que organiza os(as) estudantes de Serviço Social também sinalizaram uma trajetória contemporânea na qual o Movimento Es-

tudantil de Serviço Social (MESS) enfrenta inúmeros desafios na proposição, articulação e concretização das suas bandeiras de luta e do seu potencial de aglutinar a juventude.

Nessa abordagem, o presente trabalho problematiza a organização política dos(as) estudantes de Serviço Social, priorizando discutir as bandeiras de luta empreendidas, as estratégias utilizadas para mobilizar e organizar o segmento estudantil e as alianças estabelecidas na atualidade. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica e documental em cadernos de



deliberações, teses e textos produzidos pelo MESS, realizamos também pesquisa de campo por meio de entrevistas gravadas semiestruturadas com representações dos Centros Acadêmicos de Serviço Social de escolas públicas e privadas da região II (CE, RN, PB e PE)¹, selecionadas por amostragem aleatória, totalizando 6 (seis) entrevistas realizadas. A realização das entrevistas aconteceu em diversos momentos e cidades e, para a sua viabilização, foram fundamentais os encontros com muitos(as) dos(as) militantes entrevistados(as) em espaços do ME/MESS. Assim, duas entrevistas foram realizadas durante o XXXII Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS), em Teresina-PI; outras duas entrevistas em momentos de visita às escolas na condição de representação discente da ABEPSS e outra durante o Fórum Nacional de Executivas e Federações de curso (FENEX), em Fortaleza-CE. Somente uma das entrevistas realizadas se deu por meio eletrônico, dada a dificuldade de realizá-la presencialmente, em que registre-se a disponibilidade do entrevistado para esclarecimentos posteriores.

A escolha do lócus para pesquisa de campo justifica-se por ser esta a região na qual consolidamos nossa trajetória de militância, além da proximidade geográfica que conferiu o caráter de exequibilidade à nossa investigação. Privilegiamos os sujeitos inseridos em Centros e Diretórios Acadêmicos (CAs/DAs) por entendermos que na proporção em que estes estão atuando numa entidade de base e, portanto, mais próximos do cotidiano da organização estudantil, apresentam e sintetizam o conjunto das experiências e expressões que nos interessa analisar.

O sentido das reflexões apresentadas a seguir é contribuir para a apreensão da direção social das lutas do movimento estudantil na contemporaneidade, mas também motivar novos debates acerca da organização política estudantil no cenário brasileiro e subsidiar, de alguma forma, a intervenção cotidiana dos sujeitos que constroem o MESS, atualmente. Com esse horizonte, para apreender a particularidade da organização política dos(as) estudantes de Serviço Social, discutimos inicialmente a dinâmica da atuação da ENESSO no cotidiano das lutas e, em seguida, apresentamos os

resultados de nossa pesquisa no que se refere às bandeiras de luta, estratégias de organização e alianças construídas pelo MESS no tempo presente.

Movimento Estudantil de Serviço Social: convite à rebeldia

A organização política dos(as) estudantes de Serviço Social² não acontece descolada do contexto do movimento estudantil geral, pois estes são processos imbricados e interdependentes, muito embora existam, também, algumas particularidades na sua trajetória que são inerentes ao próprio curso.

Alguns determinantes são fundamentais para apreendermos as particularidades da organização política de estudantes e profissionais de Serviço Social. Destacamos, principalmente, o próprio significado social da profissão no processo de reprodução das relações sociais e, nessa direção, as demandas colocadas ao Serviço Social e as necessidades sociais a que a profissão busca responder frente às expressões da Questão Social. Estes elementos conferem evidentes implicações políticas à prática profissional do Serviço Social, pois esta acontece polarizada pelos interesses das classes sociais.

Vasconcelos e Sampaio (2003b) assinalam a década de 1960 como o marco para a organização dos(as) estudantes de Serviço Social, já que é neste período que se situa a realização dos primeiros Encontros Nacionais de Estudantes de Serviço Social e se tem a fundação da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social, naquele momento denominada de ENESS, que se manteve em atividade até 1968, momento da desarticulação do Congresso de Ibiúna e instituição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), impedindo o funcionamento das entidades estudantis.

O movimento estudantil, na década de 1960, era hegemonizado pela esquerda católica, representada, inicialmente, pela Juventude Universitária Católica (JUC) e, posteriormente, pela Ação Popular (AP)³, surgida no interior da JUC, embora esta não fosse confessional ou restrita aos cristãos. No Serviço Social esta influência ocorre de forma ainda mais intensa, dada a existência de grande quantidade de escolas católicas na origem da profissão (Iamamoto, 1983).

Neste processo, uma observação relevante é feita por Vasconcelos (2003a, p. 57-58) ao lembrar que “a organização na década de 1960 irá contribuir para o Serviço Social, na produção de sujeitos políticos que serão importantes no momento da ‘intenção de ruptura’ ao conservadorismo profissional”. Na mesma linha de raciocínio, Netto (2007) considera necessário se remeter a alguns momentos cruciais do processo da ditadura para se apropriar das condições nas quais se desenvolveram, no mesmo período, determinadas tendências, paradigmas e linhas de reflexão no âmbito do Serviço Social.

Para o autor, “a renovação do Serviço Social, no Brasil, mesmo que não se possa reduzir os seus múltiplos condicionantes às constrições do ciclo ditatorial, é impensável, tal como se realizou, sem a referência à sua dinâmica e crise” (*op. cit*, p. 116). Refere-se aqui, não exclusivamente, à repressão sofrida por estudantes e profissionais da categoria – “trato que foi da marginalização ao exílio, passando pelas fases ‘normais’ da cadeia e da tortura” (Netto, *op. cit*, p. 117), mas refere-se, principalmente, às novas condições que a dinâmica da ditadura e seu significado colocaram para as práticas e autorrepresentações profissionais.

Além da realização do Congresso de Reconstrução da UNE, em 1979, retoma-se, também, a reorganização estudantil de Serviço Social, que havia sido interrompida com a ditadura militar. O I Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS), pós-ditadura, foi realizado em 1978, em Londrina-PR, tendo como tema ‘O Serviço Social e a Realidade Brasileira’. Neste mesmo período é realizado, em 1979, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), conhecido como Congresso da Virada, dado o seu significado no processo de politização e mobilização de profissionais e estudantes de Serviço Social em direção à ruptura teórica e política com o tradicionalismo, o que sinaliza para a importância da participação do MESS no processo de renovação profissional. A partir deste momento, os encontros voltam a ocorrer anualmente e o MESS vai definindo e fortalecendo a sua estrutura organizativa.

A maturação dos debates acerca da forma de organização e representação do MESS se reflete na criação da Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social

da UNE (SESSUNE), em 5 de agosto de 1988, com a finalidade de potencializar a organização política dos(as) estudantes do curso de Serviço Social, em nível nacional.

O processo de criação da entidade nacional dos(as) estudantes de Serviço Social foi, democraticamente, discutido e amadurecido em vários fóruns, pelos(as) próprios estudantes e pelas suas entidades de base, propiciando reflexão quanto à própria necessidade da sua criação e, um aprofundamento sobre quais seriam seus objetivos e sua estrutura organizativa (Ramos, 1996, p. 102).

A mudança de nome da entidade, posteriormente, para Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) reflete a opção política do MESS de almejar maior autonomia frente à UNE (Ramos, 1996). Importante ressaltar que esta não foi uma alternativa isolada no Serviço Social, mas uma estratégia de organização política dos(as) estudantes das diversas áreas, que defendiam as executivas de curso como uma alternativa viável no processo de reorganização estudantil.

No debate acerca da reestruturação do Movimento Estudantil, encontramos posições que questionam o papel das executivas de curso e apresentam diferentes concepções acerca da sua atuação no conjunto do ME. A respeito das posições que pensam que ao movimento de área compete, exclusivamente, as discussões específicas de cada curso, faz-se necessário evidenciar os equívocos presentes neste pensamento.

Primeiro desconhece as experiências de várias entidades, que há muitos anos superaram esta versão reducionista, e vem em seus eventos e encontros, globalizando as suas questões específicas, no contexto geral do ME, da universidade e da sociedade [...]. Segundo equívoco é a concepção de saber embutida em tal afirmação [...] afirma-se um entendimento despolitizante das questões do saber. Afinal, resulta disso, a afirmação de que o processo de produção do saber se dá isolado do conjunto das relações sociais. Com isso reforça a visão academicista e elitista, tão distanciada da realidade e contra a qual várias entidades vem se posicionando (CARTA DO V ENCONTRO NACIONAL DE EXECUTIVAS DE CURSO, 1991, s/p).

Não por acaso, no âmbito do Serviço Social, “[...] o segmento estudantil é considerado como participante fundamental da organização política da categoria dos(as) assistentes sociais no Brasil” (Ramos, 2008, p. 9), o que envolve a constante presença da entidade representativa dos(as) estudantes do curso nos mais diversos fóruns da categoria, inclusive participando de suas comissões organizadoras, e momentos decisivos na história da profissão, a exemplo da participação estudantil na dinâmica de elaboração do Código de Ética de 1993 e das Diretrizes Curriculares de 1996. A direção social impressa à ação política do Movimento Estudantil de Serviço Social certamente poderá ser melhor visualizada a partir da apreensão de sua atuação cotidiana.

Bandeiras de luta, alianças e estratégias de organização

Acreditamos que as bandeiras de luta de um movimento social são um dos aspectos que conformam o seu projeto de ação, na proporção em que direcionam e sinalizam horizontes políticos para a atuação do movimento. Investigar as principais bandeiras de luta do Movimento Estudantil de Serviço Social, na contemporaneidade, é, nessa perspectiva, uma expressiva possibilidade para apreendermos o sentido e a ideologia presente em suas reivindicações, bem como fomentarmos a reflexão acerca da natureza política das mesmas.

Isso porque as bandeiras de luta do MESS, para além do seu conteúdo imediato, expressam a síntese das necessidades e interesses que os sujeitos que constroem o movimento estudantil objetivam alcançar, o que está diretamente relacionado com o lócus de sua atuação – a universidade – e dão sustentação prática ao movimento, alimentando a sua ação política e aglutinando novos sujeitos a partir disso.

A condição de estudante coloca para o movimento estudantil o papel precípua de se posicionar na luta de classes, principalmente pela disputa da direção ideológica do conhecimento, vinculada à luta pela transformação societária. Neste sentido, resta-nos saber quais mediações o MESS vem estabelecendo para articular educação e transformação societária e

o que isto revela do ponto de vista da ação política cotidiana de organização e mobilização dos(as) estudantes. Para apreendermos esses elementos, utilizaremos, no decorrer da discussão de todo este item, os depoimentos de representantes de Centros Acadêmicos das escolas da região II, conforme já explicitado na introdução do presente trabalho.

Embora seja amplamente difundido o entendimento de que a Educação seria o caminho para a ascensão social e “mudança de vida”, a atuação do MESS sugere a compreensão de que a Educação, assim como qualquer outro processo social imerso na sociedade de classes, está permeada pelas contradições dessa sociedade. Nessa perspectiva, a Educação na sociedade de classes, também, se apresenta como um importante campo de disputa entre projetos antagonistas e, sendo assim, é apontada a centralidade da luta do MESS no campo da Educação:

É importante pro movimento estudantil também, não se desligar de lutas gerais ou de enxergar a universalidade dessa luta, mas eleger prioridades e enxergar qual o objeto, qual a razão primeira pro movimento estudantil existir, né? E **como razão primeira temos a Educação**, que o movimento estudantil às vezes perde o foco da sua razão primeira [...] É importante ter essa **centralidade na luta pela Educação** (Militante 4).

A necessidade da formação profissional, na sociedade capitalista, é vista numa perspectiva de estimular a adesão dos indivíduos às metas e objetivos do sistema e, nessa direção, a formação vai se constituindo de forma, cada vez mais, estritamente técnico-instrumental, esvaziando o seu sentido crítico.

No que se refere à atuação do MESS neste campo, é importante ressaltar que a sua luta não visa apenas a inserção dos(as) estudantes na universidade, mas também a sua permanência nesta, ampliando a noção de direito de que a Educação está imbricada – para além da concepção de Educação como “redenção” ou ainda exclusivamente como um meio para a inserção no mercado de trabalho e instrumento de ascensão social – ao passo em que politiza por meio de sua ação política as razões estruturais e conjunturais que dificultam o acesso e a permanência no ensino superior público brasileiro.

Destacam-se ainda os debates de questionamento ao projeto político de universidade que está em jogo, o papel da educação nesse contexto e em que sentido as mudanças na política educacional podem incidir na luta pela transformação societária. No cotidiano da universidade, o MESS preocupa-se também com a direção teórica-política das pesquisas e extensões fomentadas e do conteúdo dos currículos implementados. Isso significa perceber a universidade como um espaço privilegiado para intervenção e disputa política, inclusive pela sua própria natureza de produtora de conhecimentos (Santos e Ramos, 1997).

Deste modo, a luta pela Educação assume, ainda, uma outra dimensão, ressaltada por um dos militantes entrevistados, que é a dimensão da luta por uma formação profissional de qualidade, que vem se materializando:

Sobretudo na luta do Serviço Social contra a precarização do ensino, que eu acho que nenhum outro curso é tão alvo do ensino a distância como o Serviço Social (Militante 6).

A necessidade da formação profissional, na sociedade capitalista, é vista numa perspectiva de estimular a adesão dos indivíduos às metas e objetivos do sistema e, nessa direção, a formação vai se constituindo de forma, cada vez mais, estritamente técnico-instrumental, esvaziando o seu sentido crítico. Significa que a mercantilização do ensino superior e expansão do ensino a distância (EAD) – expressões da contrarreforma universitária –, por exemplo, estão em sintonia com as necessidades do capital de formar intelectuais acríticos à ordem vigente e difusores da ideologia dominante (Dahmer Pereira, 2009), entre eles, os(as) assistentes sociais, sinalizando – de modo preocupante – um novo perfil de profissionais em formação.

As entidades da categoria e do Movimento Estudantil de Serviço Social vem acompanhando e se posicionando sobre esse processo em vários momentos⁴. Em setembro de 2010, o Conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO produziram conjuntamente documento intitulado “Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social”, que reúne dados e análises recentes retratando a precarização da graduação a distância no Brasil e

demonstra o quanto esta modalidade de ensino se apresenta na contramão ao projeto profissional cons-truído pela categoria nas últimas décadas.

Entre os principais dados apontados no referido documento, são especialmente expressivos do significado do ensino a distância e sua expansão desmesurada: a oferta de disciplinas que não correspondem de forma alguma às Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a exemplo dos conteúdos de processo negocial, nutrição e higiene, mediação e arbitragem, disciplinas identificadas em instituições de EAD do Pará; situações nas quais os(as) estudantes são avaliados(as) em seu processo de formação apenas por meio de testes de múltipla escolha não presenciais; estágios realizados de forma totalmente descolada das orientações da Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS e resolução CFESS 533/2008, entre muitas outras fragilidades e incongruências identificadas.

O documento registra, ainda, a dificuldade de acesso aos dados devido ausência de respostas, morosidade e envio de informações incompletas e/ou errôneas por parte das instituições às solicitações dos CRESS. Daí serem evidentes as parcias informações que se tem, por exemplo, acerca da dinâmica de produção, orientação e avaliação das monografias, no sentido da existência ou não de bancas examinadoras e orientação presencial aos graduandos(as) e qual o papel da tutoria nos cursos e as exigências para sua contratação, a exemplo de ser ou não assistente social, de acordo com a lei de regulamentação da profissão, em casos de disciplinas privativas do Serviço Social.

Nessas condições, fica extremamente comprovada a apreensão da teoria social crítica, por parte dos(as) estudantes em formação, na modalidade de ensino a distância. Para além disso, a precarização da formação profissional e a nova configuração do ensino superior brasileiro apresentam impactos significativos também no que se refere ao processo de “[...] despolitização da categoria, favorecida pelo isolamento vivenciado no ensino a distância, acompanhado pela falta de experiências estudantis coletivas ao longo da vida universitária” (Iamamoto, 2008 *apud* Brettas, 2010, p. 33). Tal processo já pode ser visualizado nos fóruns do MESS, que vêm contando com ampla presença de estudantes oriundos dessa

modalidade de ensino, que atuam nos espaços incorporando, em suas intervenções, os discursos meritocráticos e individualistas.

No tocante à forma e ao conteúdo das mobilizações estudantis na atualidade, temos os seguintes depoimentos:

A gente já tava participando de uma mobilização em prol da residência universitária, que era pelo aumento do número de vagas. Nessa manifestação, a gente ocupou a Reitoria por quatro dias pra ter acesso à Reitoria, e o C.A. de Serviço Social estava participando [...] (Militante 1).

A gente fez uma manifestação sobre o aumento da passagem, que aumentou pra R\$ 1,80, que conseguiu colocar 1.500 estudantes na rua, uma coisa que é praticamente impossível, [...] e foi uma das únicas vezes que eu vi o pessoal saindo das salas, inclusive conversando com os professores pra liberar, “vamo liberar, vamo liberar”... pra irem lá (Militante 1).

[...] reivindicações que nós achamos importantes... como o atual problema de falta de professores... (Militante 4).

Com isso, percebemos que a grande parte das reivindicações se referem ao cotidiano dos(as) estudantes na universidade, especialmente porque para além da democratização do acesso ao ensino superior, o MESS reivindica a ampliação das formas de garantia da permanência dos(as) estudantes na universidade, o que envolve residência e restaurante universitário, auxílio didático, apoio psicossocial e bolsas de auxílio.

Desta forma, o MESS tem se organizado em mobilizações em prol da Política da Assistência Estudantil, de acordo com o depoimento dos(as) militantes entrevistados(as), dada a insuficiência das medidas de apoio à permanência de estudantes que não vêm correspondendo às reais necessidades deste segmento, principalmente devido aos cortes orçamentários na rubrica de assistência estudantil que têm sido efetivados pelos últimos governos (Castro, 2008).

Além da organização política, os(as) estudantes vêm se utilizando, também, de outras alternativas diante das limitações da Política de Assistência Estudantil. Segundo dados da pesquisa de Castro (2008), as alternativas adotadas vão desde tentativas

de diminuir as despesas com xerox de textos, não adquirindo para isso as bibliografias complementares, passando por leituras dos textos em grupo, chegando até mesmo à alternativa de não comparecer às aulas todos os dias, como forma de redução das despesas com transporte coletivo até a universidade. Estes são exemplos do cotidiano que sinalizam para o perfil de estudante que temos hoje no ensino superior e justificam o porquê das mobilizações do MESS, na atualidade, estarem centradas em reivindicações por residência universitária e demais aspectos que constituem a Política de Assistência Estudantil.

Destarte, a ausência de recursos para manutenção das instituições públicas, decorrentes da ofensiva neoliberal, vem refletindo, também, na falta de quadro docente suficiente nas universidades e, desse modo, impactando na formação dos(as) estudantes, que problematizam essa pauta em suas mobilizações no interior da universidade. Note-se, ainda, que há uma relação direta estabelecida entre a ausência de professores concursados e a quantidade crescente de substitutos(as) que vêm sendo contratados(as), com salários reduzidos e carga de trabalho abusiva, o que demonstra a precarização do trabalho deste segmento.

Por sua vez, a mobilização estudantil contra o aumento da passagem do ônibus, embora não esteja diretamente inscrita no campo da luta pela Educação, estabelece relação com esta na proporção em que implica em condições objetivas que os(as) estudantes teriam para o acesso à universidade diariamente. Com essa dimensão,

Estas e outras demandas têm como finalidade um melhor aproveitamento acadêmico, pois, sabem estes estudantes, desafio maior ainda está por vir, quando forem competir no mercado de trabalho. A boa trajetória acadêmica está intrinsecamente relacionada com uma melhor oportunidade de emprego (Castro, 2008, p. 257).

Não por acaso, ao longo da trajetória histórica do movimento estudantil, por diversas vezes, o aumento das tarifas de ônibus e as péssimas qualidades no atendimento de outras reivindicações sobre os transportes coletivos tem articulado e mobilizado a massa estudantil no país. Expressão de luta recente nesse campo foi a denominada *Revolta do Buzú*⁵, ocorrida em Salvador, entre o fim de agosto e o início de

setembro de 2003, na qual milhares de estudantes ocuparam as ruas desta cidade impedindo a circulação de ônibus. A onda de protestos estudantis desse período contra o aumento das tarifas de ônibus praticamente paralisou a cidade por vários dias, conseguindo dialogar com a sociedade sobre a pauta e resultando no atendimento de diversas reivindicações dos(as) estudantes.

Um outro aspecto ressaltado pelos(as) militantes entrevistados(as) refere-se à crescente tendência de expansão da quantidade de IES de natureza privada, sendo essa uma realidade muito presente no curso de Serviço Social. Verifica-se, de forma subjacente a esse processo, um quadro de muitas dificuldades para se fazer movimento estudantil nesses espaços, conforme nos sugere o depoimento de uma das militantes entrevistadas, estudante de instituição privada:

Você numa escola privada, as pessoas pensam assim: 'ah! Eu não tenho porque lutar porque tem bons professores, tem uma estrutura boa, os professores, a maioria tem mestrado, doutorado... não falta aula, você termina o curso no tempo, não tem greve, então assim... as pessoas não tem uma consciência (Militante 5).

Não queremos com isso afirmar que a luta e a organização política são inexistentes nas instituições privadas, mas que de fato percebe-se que isso se dá de forma bastante tímida, sendo predominante, entre os(as) estudantes, conforme destaca o depoimento acima, a concepção de que “não há porque lutar”.

Na nossa avaliação, esse é um pensamento que se inscreve na lógica de naturalização dos processos de mercantilização da educação e, nessa perspectiva, reflete um direcionamento na contramão ao entendimento hegemônico do MESS de que na condição de política social a Educação é, portanto, dever do Estado e direito de todos(as). Daí a necessidade evidente de que o MESS, particularmente no âmbito das instituições privadas, se organize tendo em vista o contraponto à lógica mercantil da formação. Para tanto, uma mediação importante é, por exemplo, a luta estudantil pela redução das mensalidades, muitas vezes abusivas.

Neste processo, é fundamental nos preocuparmos com as formas e estratégias, que estão sendo adotadas para mobilizar os(as) estudantes em torno

das diversas pautas, apontadas pelos(as) militantes entrevistados(as). Isso implica efetivamente na realização de trabalho de base entre os(as) estudantes, como meio para se atender aos objetivos do movimento. Tal trabalho de base vai assumindo diferentes formas e se utilizando de diversas ferramentas para traçar pontes de conversação com os(as) estudantes a respeito do projeto político do movimento, tendo cada atividade características próprias.

De acordo com nossa pesquisa, as estratégias adotadas pelas entidades de base do MESS variam: realização de oficinas e reuniões, passagem nas salas de aula, conversas individuais, distribuição de jornal da entidade. Nos depoimentos dos(as) militantes entrevistados(as) percebemos, especialmente, o diálogo e as conversas individuais com os(as) estudantes como umas das estratégias mais presentes no cotidiano da organização e mobilização do MESS:

[...] teve o ERESS que foi um espaço pra gente tá mostrando que existe uma organização, que tem uma intencionalidade, que tem um projeto societário... e que é necessário. Isso tá sendo um processo. Então, **as estratégias são muito mais para o diálogo** (Militante 2).

Passagem em sala, distribuição do jornal da entidade, divulgação através do correio eletrônico da escola, reuniões ordinárias abertas da entidade e **boca a boca no corredor** (Militante 3).

As estratégias é **conversa mesmo, individual, você conversa, você orienta, chama pra conversar...** as conversas mesmo informais, tipo: ‘ó vai ter um seminário, vamo participar do movimento...’... então assim é mais a conversa mesmo individual.... a gente conversa primeiro na sala, depois com outras pessoas das outras salas, aí começa a debater, até mesmo pra saber como é que tá o nível da galera assim, de consciência mesmo, tipo um termômetro, que você vai conhecendo, convidando a galera pra tá participando [...] (Militante 5).

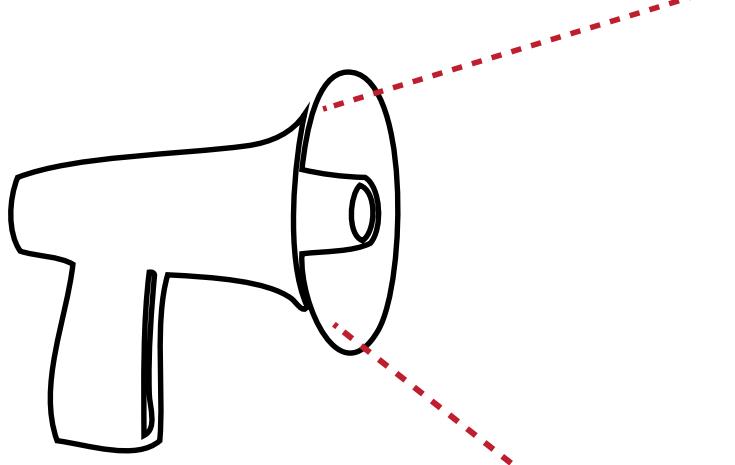
Fica explícito, dessa forma, que o MESS vem adotando no cotidiano da organização estudantil o diálogo como expressão de um processo pedagógico para potencializar o desenvolvimento de novos valores e de uma consciência política contra-hegemônica. Daí a importância de situar as estratégias do MESS

no contexto de luta pela hegemonia, questão central quando nos referimos ao processo de organização e mobilização dos(as) estudantes.

A construção da hegemonia é, assim, um processo pedagógico que se efetiva no próprio modo do MESS atuar, utilizando uma pedagogia de convencimento.

Hegemonia é um modo bem específico de poder. Mas não qualquer tipo de poder. É o poder de expressar, aprofundar, organizar e interpretar um querer coletivo. É um poder que se legitima pelo consentimento e não pela força. A hegemonia se contrapõe, então, ao poder de mandar, punir, premiar, decretar. Quem exerce a hegemonia é dirigente. Quem exerce a dominação é ditador ou algo da mesma ordem. Não se trata também de qualquer pequeno exercício de convencer ou obrigar. A hegemonia é o processo de construção e afirmação de um modo de sentir, pensar, querer, agir em todas as dimensões da vida. É a construção de uma concepção de mundo pensada e exercitada. Tem, portanto, uma dimensão cultural e uma dimensão prática (Sales, 2002, p. 16).

Neste processo, tem se utilizado muito, também, dos recursos da internet, a exemplo das listas de discussão, como instrumento para potencializar a comunicação com os(as) estudantes, além do incentivo à participação dos(as) estudantes nos fóruns do MESS. A arte vem sendo utilizada à medida que os CAs adotam, entre outras expressões culturais, as comunicações visuais e a realização de saraus como estratégia para mobilizar os(as) estudantes. Em contraposição, com relação à pichação, percebe-se uma fragilidade no debate de Agitação e Propaganda (AGITPROP) e cultura, evidenciando a necessidade de se aprofundar o debate da discussão artístico-cultural.



[...] existe dentro do movimento estudantil de algumas pessoas em manifestações estarem cometendo **atos de vandalismo porque desmoraliza a questão do movimento estudantil em si. Foi o que aconteceu no ato hoje.** Muitas pessoas são contra a pichação, a depredação... e eles dizem: ‘eu não vou participar disso, porque a partir do momento que a gente pratica esse ato a gente perde a razão, que se atribui a uma manifestação pacífica’ entendeu? (Militante 1).

O depoimento acima demonstra a não compreensão, de parte da militância do MESS, acerca das estratégias de transgressão, utilizadas pelos movimentos sociais, dificultando o enfrentamento aos processos de criminalização dos mesmos, ao mesmo tempo em que se distancia da perspectiva de radicalidade na ação sob o argumento de preservar “a moralidade” do movimento estudantil. Estas compreensões indicam a necessidade dessa discussão ser contemplada no eixo de cultura, visando o não reforço à cultura do vandalismo, evidenciado no depoimento supracitado.

Articular a luta por um projeto de universidade à luta por um projeto societário exige ações imediatas, mas também a capacidade política de estabelecimento de alianças do MESS com outros sujeitos individu-

A importância da articulação entre as diversas entidades da categoria consiste no fato desta se constituir um dos aspectos fundamentais para o processo de defesa e garantia da viabilidade do projeto ético-político do Serviço Social.

ais e coletivos, elemento fundamental na ação política dos movimentos sociais, pois “um projeto mais global de democratização da sociedade, para se concretizar, necessita da articulação das diferentes forças organizadas da sociedade civil e de representação através de partidos políticos” (Scherrer-Warren *apud* Sousa; Góis e Santos, 2010, p. 205). Numa perspectiva não corporativista, os(as) militantes entrevistados(as) explicitam, em seus depoimentos, as principais alianças que o MESS vem construindo em sua ação política:

[...] a gente busca também uma articulação com os professores pra eles estarem reafirmando

isso. Os professores que já participaram do movimento estudantil [...] (Militante 1).

O diálogo com outros movimentos é sempre importante. Com isso, nossos principais aliados são a Marcha Mundial de Mulheres, a União dos/as Estudantes do Estado; o Movimento Negro Unificado (MNU), o MST e o CRESS, estabelecendo uma relação mais direta com a categoria profissional (Militante 3).

[...] dentro do movimento estudantil a gente procura fazer atividades conjuntas com outros CAs [...] e alguns professores, mas tendo em vista que o movimento de professores também passa por problemas de articulação, isso não tem se efetivado tanto, mas a gente puxa articulação com os professores nas discussões que a gente quer levar aos estudantes, e os movimentos sociais (Militante 4).

Os principais aliados mesmo são algumas professoras do departamento de Serviço Social da universidade que tem afinidade política com nossa gestão, com as pessoas que estão construindo o MESS na universidade (Militante 6).

O movimento docente foi citado, por praticamente todos os sujeitos entrevistados, como sendo um dos principais aliados, apesar de se reconhecer dificuldades de articulação, também, no âmbito desse movimento. Destacou-se, ainda, como alianças estratégicas para o MESS: o Movimento Estudantil geral, outros CAs de Serviço Social, outros Movimentos Sociais e os CRESS, estreitando a relação e a articulação com as entidades da categoria. A importância da articulação entre as diversas entidades da categoria consiste no fato desta se constituir um dos aspectos fundamentais para o processo de defesa e garantia da viabilidade do projeto ético-político do Serviço Social.

A aliança com outros movimentos sociais se expressa, por exemplo, na realização de atividades conjuntas, conforme é explicitado por um dos militantes do MESS: “[...] nós tentamos participar de atividades puxadas pelos movimentos sociais, atos, enfim... e em contrapartida temos convidado os movimentos sociais pra quase todas as discussões que nós temos puxado [...]” (Militante 4).

Note-se que somente um dos militantes destacou os partidos políticos de esquerda como uma aliança

importante. Todos(as) os(as) outros(as) não explicitaram nenhuma aliança com partidos ou fizeram referência a isso, apesar deste ser um segmento tradicionalmente presente.

Você pode fazer alianças com organizações da classe trabalhadora de diversos segmentos porque é importante pra você ter uma atuação mais qualificada. Os partidos políticos de esquerda, os partidos políticos que defendem os interesses da classe trabalhadora, eles são uma dessas organizações e são organizações importantes por terem em vista a transformação societária, a articulação política mais ampla na sociedade, que não fique dentro de um determinado segmento (Militante 4).

Entendemos que a ausência de referências mais explícitas aos partidos políticos como aliados importantes na luta pela transformação societária está diretamente relacionada com a crise de representatividade que os partidos políticos passam atualmente, o que vem refletindo na forma como os(as) militantes do MESS vêm percebendo a relação dessas organizações com o movimento estudantil, mas não restam dúvidas de que a articulação do MESS com outros movimentos sociais e organizações de esquerda faz-se extremamente necessária, principalmente neste contexto de grandes ofensivas dos metabolismos do capital.

Considerações finais

O conjunto das bandeiras de luta, estratégias de organização e alianças que o Movimento Estudantil de Serviço Social tem estabelecido indica a abrangência da sua atuação, ao mesmo tempo em que são reveladores de alguns desafios a serem problematizados e, principalmente, enfrentados no cotidiano da atuação do movimento.

Entretanto, as múltiplas alterações que têm ocorrido nos últimos períodos tanto na esquerda brasileira, como na própria juventude, têm provocado, também, várias dificuldades no processo de organização e mobilização dos(as) estudantes, o que corresponde a determinações diversas de ordem estrutural e conjuntural. Neste sentido, a ação política do MESS vem sendo materializada em um contexto de enorme

ofensiva à organização coletiva crítica e combativa, mas este continua configurando-se como um espaço potencial de luta política.

Recordemos a campanha nacional produzida pela ENESSO em referência ao seu 24º aniversário, mostrando o que faziam diversos sujeitos de expressão nas lutas da classe trabalhadora aos vinte e quatro anos de idade: aos 24 anos, Antonio Gramsci dirige o jornal da seção socialista em Turim; aos 24 anos, Alexandra Kollontai abandona sua família aristocrática para se tornar militante comunista; aos 24 anos, Che viajava pela América Latina com seu companheiro Alberto Granados; aos 24 anos, Huey Newton fundava o Black Panthers Party na luta contra a opressão racial sofrida pelos negros nos EUA; aos 24 anos, Pagu havia sido presa uma vez por conta de sua militância. Ainda o seria mais vinte e duas vezes até o fim da vida; aos 24 anos, Engels redigia uma das suas mais importantes obras: a situação da classe trabalhadora na Inglaterra. Isto para citar apenas alguns.

Ter em mente tais trajetórias como parte da memória histórica do MESS pode ser percebido como um excelente indicativo de que à militância do MESS cabe, também, despertar para a necessidade e importância de se cultivar valores que a fortaleça na luta social. Sem ordem de importância, alguns desses valores seriam, segundo Bogo (2000): a solidariedade, a indignação, o compromisso, a coerência, a esperança, a confiança, a alegria, a ternura, a mística e o valor dos símbolos, entendendo e materializando tais valores não de forma abstrata, mas a partir de nossos interesses de classe.

Entender que estes valores devem perpassar a atuação política significa acreditar que a militância – por ser um caminho trilhado almejando a concretização de sonhos coletivos – não se constitui um martírio, mas uma alegria que nos fortalece nas adversidades e alimenta a nossa crença nas utopias. Com efeito, embora o presente artigo tenha particularizado a experiência organizativa dos(as) estudantes de Serviço Social, as lutas e desafios que revela andam longe de serem circunscritos exclusivamente ao Serviço Social. **US**

notas

1. Com o objetivo de facilitar a articulação com as escolas, a ENESSO atua a partir da divisão em sete regionais, assim formadas: Região I – Acre, Amapá, Amazonas, Roraima, Rondônia, Pará, Maranhão e Piauí; Região II – Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco; Região III – Alagoas, Sergipe e Bahia; Região IV – Tocantins, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais (Uberlândia e Uberaba); Região V – Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro; Região VI – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e Região VII – São Paulo. Nota-se, portanto, que não se trata apenas de uma divisão geográfica, inclusive porque se considera também nessa divisão a quantidade de escolas presentes em cada regional.

2. Vale registrar que há uma grande dificuldade para conhecimento da história do MESS antes do período ditatorial, haja vista que muitos documentos e registros históricos se perderam e/ou foram destruídos durante o processo da ditadura militar instaurada em 1964. No entanto, existem pesquisas significativas produzidas nacionalmente, sejam no âmbito da graduação ou da pós, sobre a ação política do Movimento Estudantil de Serviço Social, a exemplo das pesquisas de: Rodrigues (2008); Silva (2008); Cavalcante (2007) - monografias de graduação - e Cavalcante (2009) e Ramos (1996), dissertações de mestrado.

3. Face às históricas posições conservadoras da Igreja no Brasil, Sanfelice (1986) tece algumas observações interessantes acerca da presença da liderança católica no movimento estudantil e os posicionamentos e compromissos políticos assumidos pela então denominada esquerda cristã, muitas vezes contrários às ideias defendidas pela hierarquia da Igreja. É fato, porém, que “a JUC não unia em função da política, mas sim em função da religião. O conservadorismo da Igreja e da hierarquia católica, com uma postura sempre fechada para com os socialistas e comunistas, dificultava alianças políticas” (*op. cit.*, p. 60), embora as alianças entre socialistas, comunistas e católicos progressistas (da JUC ou da AP) tenham sido possíveis em alguns momentos, visando evitar que os estudantes de direita recuperassem a hegemonia no movimento estudantil.

4. “Desde o ano 2000, quando realizamos seminário conjunto das três entidades nacionais para uma análise da LDB e suas consequências para o ensino superior (Cf. Revista Temporalis nº 1, 2001), vimos mantendo uma posição crítica ao estímulo das forças de mercado na educação incorporadas largamente pela legislação brasileira. Naquele momento rejeitamos os cursos sequenciais, que implicavam a diminuição da carga horária da formação e sua banalização, bem como a graduação a distância, cujos efeitos deletérios já eram identificados. Fazíamos ali também a crítica dos mestrados profissionais, cuja lógica de ‘autosustentabilidade’ também aponta para um nicho de mercado, aligeirando também a formação de pós-graduação. Portanto, temos desde então quase 10 anos de discussão, e as posições que vimos tomando não são individuais, mas produto de um processo coletivo envolvendo inúmeros profissionais de dentro e de fora da área, fóruns de debate, documentos e manifestações, além de teses e publicações que expressam significativo acúmulo sobre o assunto” (ABEPSS, CFESS, ENESSO, 2009, s/p).

5. O registro da mobilização, com detalhes da sua articulação nas assembleias de estudantes, e depoimentos de vários(as) militantes envolvidos(as), de diferentes correntes do movimento, pode ser encontrado no Documentário de mesmo nome, de Carlos Pronzatto. Além de contribuir para o registro da memória histórica do ME, o documentário é, também, excelente para visualizar as contradições presentes na ação política do movimento e as disputas internas existentes.

ABEPSS; CFESS; ENESSO. Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores envolvidos com Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social.

BRETTAS, Tatiana. A mercantilização no ensino superior: uma análise da “Reforma” Universitária no Governo Lula. In: QUEIROZ, F. M. de; RUSSO, G. H. A; RAMOS, S. R (orgs). **Serviço Social na contracorrente:** lutas, direitos e políticas sociais. Mossoró-RN: Edições UERN, 2010.

BOGO, Ademar. Valores que deve cultivar um lutador do povo. In: Consulta Popular (org).

Valores de uma prática militante. São Paulo: Consulta Popular, 2000 (cartilha nº 9).

CARTA DO V ENCONTRO NACIONAL DE EXECUTIVAS DE CURSO “NÃO TEMOS TEMPO A PERDER”, 1991, mimeo.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, I; BEHRING, E; SANTOS, S. M. M dos; MIOTO, R. C. T (orgs).

Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTE, Maria Lenira Gurgel. **Movimento Estudantil de Serviço Social na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte:** trajetória histórica na luta por uma universidade pública e de qualidade. Mossoró-RN, 2007.

_____. **Movimento Estudantil e Serviço Social no capitalismo contemporâneo:** tendências e particularidades. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [2009].

DAHMER PEREIRA, Larissa. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. In: Revista Káatal. V. 12, nº 2. Florianópolis: Editor Revista Katálisis, 2009.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL. **Caderno de Teses.** XXXII ENESS: Piauí, 2010.

IAMAMOTO, Marilda. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. **A ação política do Movimento Estudantil de Serviço Social:** caminhos históricos e alianças com outros sujeitos coletivos. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 1996.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. **A materialização de valores emancipatórios na construção da organização política:** A particularidade do Movimento Estudantil de Serviço Social no contexto brasileiro pós-ditadura. Aracaju, 2008 (Texto apresentado no I Seminário de Formação Política do MESS).

RODRIGUES, Larisse de Oliveira. **O Movimento Estudantil e a formação política do(a) estudante de Serviço Social:** contribuições e desafios. Natal-RN, 2008.

SALES, Ivandro da Costa. A hegemonia das classes subalternas: lições de Gramsci. In: COSTA, Anita Aline Albuquerque (org). **O Poder em Debate.** Recife: Unipress Gráfica e Editora do NE, 2002.

SANFELICE, José Luís. **Movimento Estudantil:** a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1986.

SANTOS, S. M. M; RAMOS, S. R. O Movimento Estudantil de Serviço Social: parceiro na construção coletiva da formação profissional do(a) assistente social. In: **Cadernos ABESS.** nº 7. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Andréa Alice Rodrigues. **Convite à rebeldia:** uma reflexão sobre o Movimento Estudantil de Serviço Social e seus desafios na contemporaneidade. Fortaleza-CE, 2008.

SOUZA, A. M. C; GÓIS, G. B; SANTOS, T. R. M dos. A perspectiva ético-política dos movimentos sociais no cenário contemporâneo. In: QUEIROZ, F. M de; RUSSO, G. H. A; RAMOS, S. R (orgs.) **Serviço Social na contracorrente:** lutas, direitos e políticas sociais. Mossoró-RN: Edições UERN, 2010.

VASCONCELOS, Ailton Marques de. **A trajetória política da organização dos estudantes de Serviço Social:** 1979-2002 e a sua relação com o projeto de formação profissional. São Paulo: 2003a.

VASCONCELOS, Ailton Marques de; SAMPAIO, Karlene Lobo. **A trajetória política dos encontros estudantis de Serviço Social.** In: Seminário Nacional de Formação Profissional e Movimento Estudantil em Serviço Social. 7. [S.I]: 2003b. CD-ROM.

referências

Serviço Social e a defesa da Assistência Social no âmbito da Seguridade Social brasileira

Esther Luíza de Souza Lemos

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (campus de Toledo)
E-mail: estherlemos@gmail.com

Marlene Merisse

Professora do Centro de Estudos Veras
E-mail: marlene.merisse@ig.com.br

*Se muito vale o já feito,
mais vale o que será*

Milton Nascimento

Resumo: A partir da compreensão da particularidade do Serviço Social brasileiro e do projeto profissional construído coletivamente, o presente texto tem como objetivo apresentar a agenda política dos/as assistentes sociais na política de assistência social como direito social conquistado na luta pela socialização da riqueza. Situa o processo de implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) num contexto regressivo no âmbito da defesa da universalização da Seguridade Social brasileira.

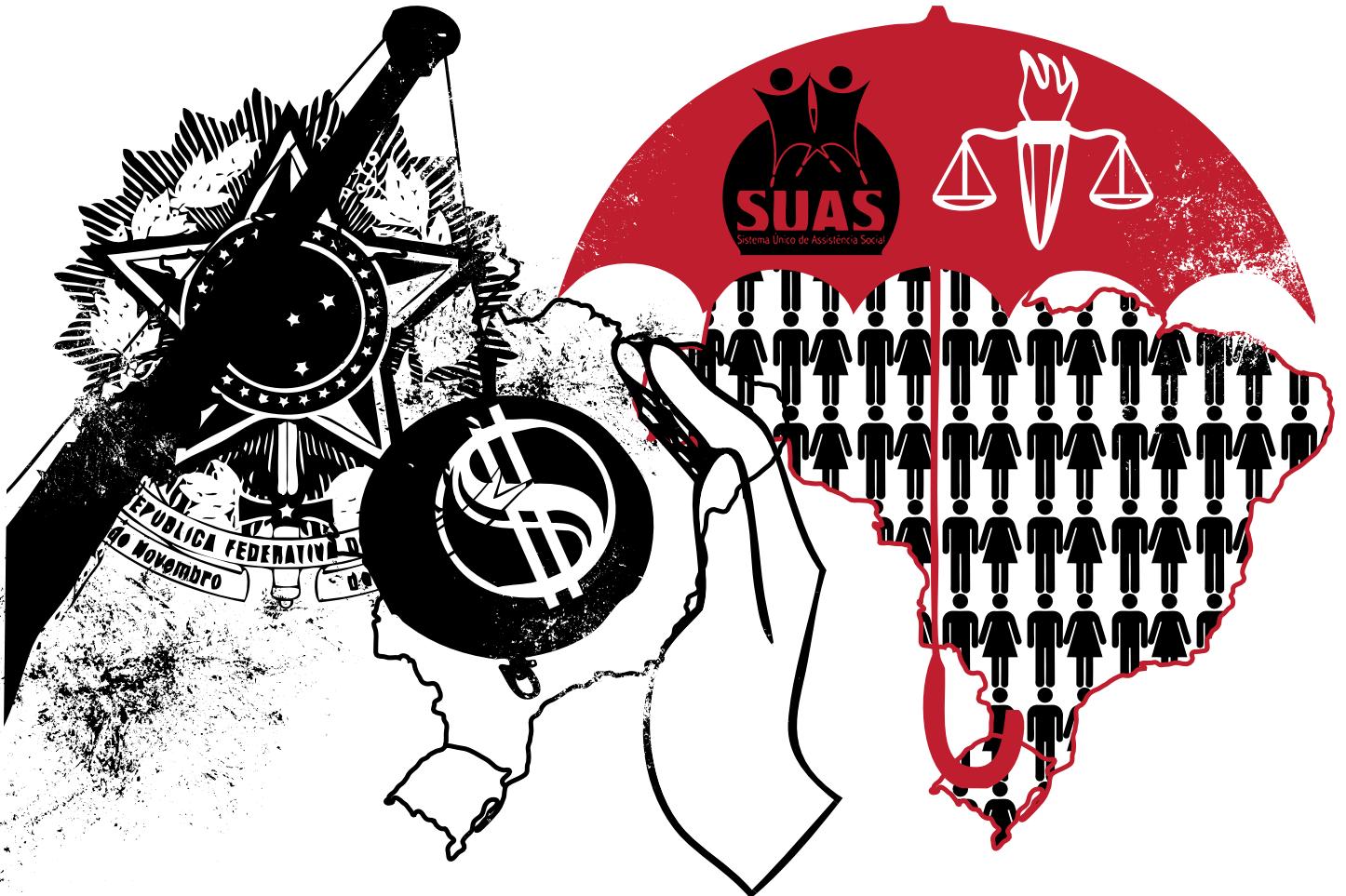
Palavras-chave: Serviço Social. Assistência Social. Direitos Sociais. Seguridade Social.

Introdução

Vários analistas têm mostrado que houve melhora na distribuição da renda no Brasil nos últimos anos. Porém, uma análise mais aproximada do real nos evidencia que a distribuição de renda advinda da política macroeconômica implementada reitera o fato de que “a renda do trabalho tem perdido em relação à renda do capital”. (Gonçalves, 2008, p. 12). A manutenção deste padrão de desenvolvimento mantém a dominação financeira na qual os bancos têm

aumentado sua participação na apropriação da riqueza socialmente produzida em detrimento da classe trabalhadora.

A política de seguridade social brasileira, particularmente a política de previdência social (contributiva) e a política de assistência social (não contributiva), têm sido fundamentais neste processo. Especificamente o Benefício de Prestação Continuada (BPC), benefício assistencial definido no artigo



20 da Loas, que garante um salário mínimo mensal à pessoa idosa ou com deficiência, que comprovar viver com $\frac{1}{4}$ do salário mínimo por pessoa na família e o Programa Bolsa-Família, benefício de transferência de renda com condicionalidades às famílias com renda *per capita* de 70 reais (extrema pobreza) e 140 reais (pobreza) na família, evidenciam a centralidade da lógica contratual do seguro em vez de fortalecer a lógica social sinalizada na década de 1980, como conquista civilizatória para a sociedade brasileira. Contradicitoriamente a

Seguridade Social, além de contribuir para a produção e reprodução da força de trabalho, deixa fora do acesso à previdência a população não contribuinte e, ainda, exclui do acesso aos direitos assistenciais aqueles que podem trabalhar. O programa de transferência de renda, que abrange trabalhadores adultos (bolsa-família), não possui caráter de direito e seus valores, condicionalidades e forma de gestão o colocam na órbita das políticas compensatórias (Boschetti, 2009, p. 332).

Em janeiro deste ano, os jornais anunciaram que o governo alcançou arrecadação recorde de R\$ 102 bilhões. Ao mesmo tempo, foi anunciado um corte no orçamento de 2012 no valor de R\$ 55 bilhões, com o objetivo de servir de garantia ao mercado de que o Executivo cumprirá este ano a meta do superávit primário de 3,1% do PIB, preservando os recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Minha Casa, Minha Vida e Programa Brasil sem Miséria (Estadão, 2012). Este é parte do desmonte da seguridade social caracterizado por Boschetti (2009). A política econômica implementada rege-se pelo princípio da rentabilidade econômica em detrimento das necessidades sociais, inversamente proporcional ao princípio definido na LOAS.

A proposta do presente texto é apresentar, a partir do Serviço Social brasileiro, a agenda política dos/as Assistentes Sociais no contexto da Política de Assistência Social. Qual a relação entre Serviço Social, Assistente Social e Assistência Social? Qual o sentido que cada um destes termos adquire na atual conjuntura?

A observação cotidiana identifica uma grande confusão no uso e significado atribuído a estas expressões. Não é uma questão apenas de semântica. Confundir ou reduzir um termo ao outro produz consequências desastrosas para o processo de conhecimento da realidade social, lembrando a máxima de Togliatti, “quem erra na análise erra na ação” (Montaño, 2002, p. 18).

Resumidamente, para fins da presente exposição, “Serviço Social” é profissão regulamentada pela Lei 8.662/1993, que revogou a antiga Lei de 1957; “Assistente Social” é o profissional que exerce esta profissão de Serviço Social; e “Assistência Social” é uma política setorial no contexto da seguridade social brasileira na qual o assistente social pode vir a intervir juntamente com os demais profissionais. A seguir apresentamos a particularidade da relação entre estes conteúdos, finalizando com a agenda política aprovada pela categoria no 40º Encontro Nacional CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social/Conselho Regional de Serviço Social).

O Serviço Social e o/a Assistente Social: a dimensão do projeto ético-político profissional

A possibilidade concreta de se produzir uma nova concepção de Serviço Social, demarcando a *ruptura com o conservadorismo* no entendimento da profissão, só pode ser compreendida situando-a no contexto socio-histórico de resistência à ditadura militar no Brasil e demais países da América Latina, bem como na luta pela democratização das relações sociais.

O momento da *autocrítica* do Serviço Social ocorreu no contexto do *movimento de reconceituação*, situado entre 1965 e 1975, período em que se espraiou pelos países latino-americanos de forma heterogênea, emergindo diferentes tendências profissionais.

O contexto capitalista, no qual a profissão teve sua gênese e desenvolvimento, alterou-se, criando as condições objetivas para sua renovação. Analisando a produção da área sobre este processo, Netto explora a erosão do *Serviço Social tradicional* no contexto

latino-americano, situando o horizonte de questionamentos dos profissionais neste momento histórico:

Indagando-se sobre o papel dos profissionais em face das manifestações da “questão social”, *interrogando-se* sobre a adequação dos procedimentos profissionais consagrados às realidades regionais e nacionais, *questionando-se* sobre a eficácia e a legitimidade das suas representações, *inquietando-se* com o relacionamento da profissão com os novos atores que emergiram na cena política (fundamentalmente ligados às classes subalternas) – e tudo isso sob o peso do colapso dos pactos políticos que vinham do pós-guerra, do surgimento de novos protagonistas sociopolíticos, da revolução cubana, do incipiente reformismo do gênero Aliança para o Progresso –, ao mover-se assim, os Assistentes Sociais latino-americanos, através de seus segmentos de vanguarda, estavam minando as bases tradicionais da sua profissão. É este movimento, localizável praticamente em todos os países ao sul do Rio Grande, que permite uma espécie de grande união profissional que abre a via a uma renovação do Serviço Social (Netto, 1991, p. 146 – *grifos nossos*).

Indagando-se, interrogando-se, questionando-se e inquietando-se... Este momento foi de intensa problematização da profissão pelos próprios profissionais, Assistentes Sociais, a partir dos elementos postos pela realidade. As bases filosófico-doutrinárias, hegemônicas até então no meio profissional, não davam os suportes explicativos aos questionamentos postos, forçando-os a buscarem novos fundamentos teórico-metodológicos no âmbito das Ciências Sociais.

Neste contexto, os espaços coletivos organizados pela categoria profissional foram dinamizadores do debate e o estímulo para a construção de respostas. No Brasil, duas determinações concretas criaram novas condições para tal desafio: a ampliação do mercado de trabalho e a inserção das escolas de Serviço Social no âmbito universitário, a partir da Reforma Universitária de 1968, abrindo a possibilidade da pesquisa na área. Sob a autocracia burguesa, no seu processo de *modernização conservadora*, “a profissão mesma se põe como objeto de pesquisa, num andamento antes desconhecido – é só no marco desta abrangência que o Serviço Social explicitamente se questiona e se investiga como tal” (NETTO, 1991, p. 133).

Ao mesmo tempo, fruto do processo organizativo da categoria ao nível continental, o Centro Latino-Americano de Trabalho Social – CELATS, criado em 1974, com sede em Lima (Peru), desenvolvendo sua política acadêmica, promoveu em 1978 o projeto de investigação sobre a História do Trabalho Social (Serviço Social) na América Latina. No Brasil, Marilda Villela Iamamoto e Raul de Carvalho realizaram a pesquisa, com o apoio de profissionais do Rio de Janeiro e de São Paulo, publicando, em 1982, o livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*.

Esta obra inaugurou a publicização de uma nova concepção de Serviço Social, colocando-o como objeto de estudo e analisando-o a partir da teoria social de Marx apreendida na sua fonte clássica. O aprofundamento do estudo deste referencial teórico-metodológico na análise concreta do Serviço Social na particularidade brasileira permitiu trazer à luz os fundamentos da teoria marxiana - especialmente na leitura d'*O Capital* e suas categorias na análise do significado social da profissão. Esta aproximação abriu a possibilidade de apreender o caráter contraditório do exercício profissional na ordem burguesa, entendendo-se que,

como as classes sociais fundamentais e suas personagens só existem em relação, pela mútua mediação entre elas, a atuação do Assistente Social é necessariamente polarizada pelos interesses de tais classes, tendendo a ser cooptada por aqueles que têm uma posição dominante. Reproduz também, *pela mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro pólo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história.* A partir dessa compreensão é que se pode estabelecer uma *estratégia profissional e política, para fortalecer as metas do capital ou do trabalho*, mas não se pode excluí-las do contexto da prática profissional, visto que as classes só existem inter-relacionadas. É isto, inclusive, que viabiliza a possibilidade de o profissional colocar-se no horizonte dos interesses das classes trabalhadoras. (Iamamoto; Carvalho, 1991, p. 75, grifos originais).

Trata-se de uma concepção que revolucionou a compreensão dos assistentes sociais sobre seu próprio exercício profissional e deste na sociedade brasileira e latinoamericana. Tal concepção trouxe a possibilidade concreta de superar as reações típicas dos profissionais diante da realidade social que, segundo Iamamoto (1992), frequentemente se expressam em posições *fatalistas* ou *messiânicas* e não contribuem para fazer avançar a *ruptura com o conservadorismo*.

Ao situar a profissão como especialização da divisão sociotécnica do trabalho e sublinhar o caráter contraditório da intervenção profissional (Iamamoto, 1998), trouxe à luz a possibilidade do/a profissional, como trabalhador/a assalariado/a, no seu grau de autonomia, fazer *de modo consciente e teoricamente fundado* suas opções e escolhas ético-políticas, bem como construir as mediações para realizá-las.

O marco histórico do processo de *ruptura com o conservadorismo* na profissão foi o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS, realizado em 1979 na cidade de São Paulo, demarcando o processo posteriormente denominado *projeto ético-político profissional*. Segundo Netto, “a gênese de tal projeto deita raízes no rebatimento que, sobre parte do corpo profissional, tiveram as lutas travadas por setores democráticos na resistência à ditadura que o grande capital instaurou em 1964, rebatimento que foi acentuado quando a classe operária reentrou abertamente na arena política.” (2004, p. 22).

Diferentemente de perspectivas que explicam a gênese da profissão como expressão da “racionalização da assistência” no enfrentamento da “questão social”, consideramos que “a apreensão da particularidade da gênese histórico-social da profissão nem de longe se esgota na referência à ‘questão social’ tomada abstratamente; está hipotecada ao concreto tratamento desta num momento muito específico do processo da sociedade burguesa constituída, aquele do trânsito à idade do monopólio” (Netto, 1992, p. 14).

Sucedendo o período histórico do capitalismo concorrencial, o estágio imperialista ou o *capitalismo dos monopólios* trouxe novas contradições e antagonismos conduzindo ao “ápice a contradição elementar entre a socialização da produção e a apropriação privada: internacionalizada a produção, grupos de

monopólios controlam-na por cima de povos e Estados.” (Netto, 1992, p. 20). Para alcançar a “maximização dos lucros pelo controle dos mercados”, a solução monopolista “*demandava mecanismos de intervenção extra-econômicos*. Daí a refuncionalização e o redimensionamento da instância por excelência do poder extra-econômico, o Estado.” (idem, ibidem). O Estado continua sendo o *guardião* da propriedade privada, porém, sua particularidade está no fato de que suas funções políticas “imbricam-se organicamente com as suas funções econômicas.” (idem, p. 21).

O aspecto central a ser destacado na presente abordagem explicativa da profissão refere-se ao que Netto considerou como sendo função estatal de primeira ordem no capitalismo monopolista: “a preservação e o controle contínuos da força de trabalho, ocupada e excedente” (idem, p. 22). No exercício das funções econômicas (diretas e indiretas) e políticas, o Estado, para legitimar-se politicamente incorpora demandas dos/as trabalhadores/as “mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e

O aspecto central a ser destacado na presente abordagem explicativa da profissão refere-se ao que Netto considerou como sendo função estatal de primeira ordem no capitalismo monopolista: “a preservação e o controle contínuos da força de trabalho, ocupada e excedente” (idem, p. 22).

sociais, permite-lhe organizar um *consenso* que assegura o seu desempenho.” (Netto, idem, p. 23).

O meio pelo qual o Estado engendra suas funções econômicas e políticas no enfrentamento das sequelas de “questão social” é através da política social. É justamente neste contexto que nasce o Serviço Social, encontrando as condições objetivas de sua profissionalização no mercado de trabalho vinculado à política social do Estado burguês. É importante destacar que “a profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à ‘evolução da ajuda’, à ‘racionalização da filantropia’ nem à ‘organização da caridade’; vincula-se à *dinâmica da ordem monopolista*.” (Netto, 1992, p. 69/70).

Com base nesta compreensão explicita-se a relação entre Serviço Social e Política Social. A partir da

formação social, econômica, política e cultural brasileira, explicita-se a relação entre Serviço Social e a política de Assistência Social.

A política de Assistência Social na universalização da Seguridade Social

Não é possível neste breve ensaio, explicitar historicamente como a relação Serviço Social e a Assistência Social foi sendo construída e desconstruída pela categoria profissional no país. Destacamos que no processo de *ruptura com o conservadorismo* profissional, os/as assistentes sociais imprimiram uma direção social à profissão dando “a substancialidade do projeto ético-político – cuja necessária derivação prática-programática redundava, para dizê-lo em termos sintéticos, na defesa de políticas sociais de caráter estatal e universal, garantidoras e ampliadoras de direitos de cidadania” (Netto, 2004, p. 23). É nesta perspectiva que se dá, a partir da década de 1980, a luta e a defesa da política de assistência social como dever do Estado e direito do cidadão, política de Seguridade Social. Como mediação estratégica de denunciar a concentração da riqueza social e viabilizar uma política de redistribuição de renda.

As vanguardas profissionais foram protagonistas no momento constituinte ao defenderem um sistema de proteção social mais amplo e inclusão da política de assistência social no tripé da Seguridade Social. Este avanço e reconhecimento no plano jurídico-normativo tem se expressado em diferentes conquistas e garantia de direitos iniciado com os artigos 203 e 204 da Constituição Federal, com a aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8.742/1993 e mais recentemente na Lei nº 12.435/2011 que qualifica e denomina o sistema descentralizado e participativo de assistência social previsto no artigo 6º da LOAS de Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

Faz-se necessário retomar a concepção apresentada por Netto explicitando que, “enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em *políticas sociais*: as sequelas da ‘questão social’

são recortadas como problemáticas *particulares* (*o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.*) e assim enfrentadas." (1992, p. 28). Logo, o enfrentamento das diferentes expressões da "questão social", necessariamente precisa ser *fragmentado*, não deixando explicitar a essência de sua razão de ser. Esta é "camouflada", transmutando-se para o interior da administração pública, como respostas fragmentadas que não dão conta de "resolver o problema", ao contrário, agigantam-se com o processo de complexificação das relações sociais.

Com esta compreensão, a política de assistência social está organicamente vinculada às demais "políticas sociais", experimentando as determinações mais amplas da luta de classes. A pesquisa de Yazbek desvenda o aspecto contraditório no qual a política de assistência social concretamente está inserida:

se a administração da desigualdade é a ótica da ação estatal, para as classes subalternizadas e excluídas, os serviços sociais em geral, se colocam como modalidade de acesso a recursos sociais e é assim que se apresentam como reivindicação básica de movimentos dos subalternos em seu processo de luta por direitos sociais. O social torna-se campo de lutas e de manifestação dos espoliados, o que não significa uma ruptura com o padrão de dominação e clientelismo do Estado brasileiro no trato com a questão social (1993, p. 21).

Neste campo contraditório move-se a política de assistência social e por sua vez, move-se a profissão de Serviço Social, demandada a intervir no campo da produção e reprodução das relações sociais concretas e de classes.

A Lei de Regulamentação da Profissão define as competências profissionais, demarcando o campo de intervenção profissional. Entre elas "elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares" (Lei nº 8.662/93, artigo 4º, inciso I).

Entre os princípios do Código de Ética Profissional, destaca-se o "posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrá-

tica" (Resolução CFESS nº 273/1993, de 13/3/93). As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Serviço Social, aprovadas pelo conjunto da categoria na Assembleia Nacional da então Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social - ABESS, realizada em 8 de novembro de 1996, define a Política Social como matéria básica da formação profissional, constituindo o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional.

Constata-se que tanto no exercício quanto na formação profissionais, bem como na produção acumulada no conjunto dos Programas de Pós-Graduação no País, as "políticas sociais" são mediação concreta na intervenção e investigação profissionais.

Com a aprovação da Lei 8.742/93 - a Lei Orgânica de Assistência Social, obtém-se a organização da assistência social e a retomada dos princípios que regeram a mudança do paradigma do assistencialismo e benemerência para o da política de direito. Nela, está afirmado em seu artigo 4º o princípio da "supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica", a "universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas", e a "igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais", entre outros.

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LOAS/1993 apresentam a assistência social como política de Seguridade Social, de proteção social articulada com outras políticas sociais. Proteção social entendida como o conjunto de ações institucionalizadas voltadas para proteger indivíduos e/ou suas famílias. A assistência social nesta perspectiva é uma política a ser construída, portanto, existindo ainda enquanto *possibilidade, um vir-a-ser*, requerendo um outro movimento que é o de sua realização no campo da proteção social universal para os indivíduos, com a responsabilização do Estado.

A conjuntura política que se seguiu nos anos seguintes até 2003 atravancou este processo de construção num claro direcionamento contraditório: a Constituição e a LOAS pregavam a responsabilização do Estado nas proteções sociais e o próprio Estado admitia sua não responsabilização, interferindo o

mínimo possível e deixando que as organizações e entidades assumissem o papel protetivo.

A mobilização da IV Conferência Nacional de Assistência Social ocorrida no ano de 2003, deliberou pela implantação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. A nova Política Nacional de Assistência Social, aprovada pela Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004 (DOU 28/10/2004), definiu sua gestão através do SUAS em processo de implementação no país. A Resolução CNAS nº 130, de 15 de julho de 2005, aprovou a Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB-SUAS, instrumento que normatiza o financiamento público da Política Nacional de Assistência Social. Outro instrumento normativo central no processo de implementação do SUAS foi a aprovação pelo CNAS da NOBRH-SUAS, estabelecendo os parâmetros para constituição das equipes de referência e avançando na garantia das condições de trabalho para todo/as os/as trabalhadores/as.

Somente em 2003 inicia-se o processo de construção e pactuação nacional, envolvendo um significativo universo de entidades e organizações, que culminou com a PNAS - Política Nacional de Assistência Social e o SUAS - Sistema Único de Assistência Social. A concepção de assistência social em seu caráter protetivo considera que

Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio, as privações. [...] Neste conceito, também, tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), quanto os bens culturais (como os saberes), que permitirão a sobrevivência e a integração, sob várias formas na vida social. Ainda, os princípios reguladores e as normas que com intuito de proteção, fazem parte da vida das coletividades (Di Giovanni, 1998, p. 10 in PNAS, 2004, p. 31).

Aqui, as proteções sociais devem garantir asseguranças de sobrevivência, de acolhida, de convívio ou vivência familiar. O SUAS traz como diretrizes:

- a** a descentralização político-administrativa no planejamento e execução da política de assistência social no território, no âmbito municipal, e no monitoramento e acompanhamento dos serviços socioassistenciais oferecidos pelas entidades/organizações de assistência social;
- b** a participação da população por meio de organizações representativas, na formulação e no exercício do controle social sobre a execução das políticas públicas. Estimular a participação da população nos espaços de maior expressão do controle social, que são os Conselhos de Assistência Social e as Conferências de Assistência Social;
- c** primazia da responsabilidade do Estado na formulação e condução da política de assistência social em cada esfera de governo (municipal, estadual, DF, governo federal). É o comando único da assistência social em cada esfera de governo, de acordo com suas responsabilidades e competência na estrutura do SUAS, incluindo-se o financiamento da política. Neste particular, o SUAS aponta as bases do cofinanciamento pactuado entre municípios (menor unidade da federação e onde a política de assistência social se realiza) e governo federal.
- d** centralidade na família para operacionalização do Sistema (serviços, programas, projetos, benefícios).



Para a viabilização do SUAS, os serviços socioassistenciais foram categorizados em Proteção Social Básica – PSB e Proteção Social Especial – PSE. A PSB objetiva prevenir situações de risco social e pessoal, o desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos e dos territórios e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Os Centros de Referência da Assistência Social – CRAS, são unidades públicas, estatais, de base territorial, localizadas em áreas de vulnerabilidade social, nos quais as ações no âmbito da PSB são desenvolvidas.

A PSE constitui uma modalidade de atendimento assistencial que se destina a famílias e/ou indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social (abandono, negligência, segregação, situação de rua, uso de drogas etc.) ou tenham vivido violação de direitos/violência doméstica (abuso sexual, violência doméstica, trabalho infantil, aparição familiar etc.). A PSE divide-se em *média complexidade*, onde são oferecidos serviços e atenções aos indivíduos e suas famílias que tiveram seus direitos violados, mas que preservam os vínculos familiares e comunitário e *alta complexidade*, onde são oferecidos serviços e atenções que assegurem proteção integral, especialmente voltados para os indivíduos que se encontram sem referência, ameaçados, que necessitam ser retirados do convívio familiar ou, que encontram-se abandonados por parte da família.

Segundo dados do MDS (Movimento do Desenvolvimento Social, 2011), dos 5.565 municípios brasileiros, apenas 151 não contam com CRAS. Em 2003, o país computava 496 CRAS; hoje, segundo os dados oficiais são 7.721. Os CREAS em 2003 eram 305 e hoje são 2.155. Estes dados expressam a implementação da infraestrutura necessária para o acesso da população aos serviços devendo-se ampliar de forma a tornar o usuário alcançável pelas ações assistenciais.

No que se refere aos trabalhadores do SUAS, os serviços socioassistenciais da PSB, PSE e do órgão gestor, contam com um contingente de 232.085 trabalhadores em 2011 contra 140.000 em 2005, na execução direta. Destes, 42.485 possuem ensino fundamental, 114.153 ensino médio e 75.447 formação superior - em sua grande maioria assistentes sociais e psicólogos.

O número de organizações/entidades da rede socioassistencial do SUAS em 2011 girava em torno de 10.193, agregando 346.050 trabalhadores - 71.918 com ensino fundamental, 133.987, ensino médio e 140.145, ensino superior.

O contingente de trabalhadores/as na área, com base no Censo SUAS/2011 é de 578.135 pessoas vinculadas na sua maioria à rede socioassistencial privada. Historicamente os serviços continuados foram executados por entidades sociais subvencionadas pelo Estado. O princípio da *subsidiariedade* era a tônica da área. Com o processo de implantação do SUAS, busca-se reverter esta lógica, devendo o Estado assumir a execução direta das ações assistenciais através dos CRAS e CREAS, tendo a complementaridade dos serviços realizada pela rede socioassistencial.

Em que pese o avanço na cobertura dos serviços estatais presentes no território e do número de trabalhadores vinculados ao governo municipal, ainda permanece a maior incidência da prestação de serviço socioassistencial via rede conveniada.

O contingente de trabalhadores/as na área, com base no Censo SUAS/2011 é de 578.135 pessoas vinculadas na sua maioria à rede socioassistencial privada. Historicamente os serviços continuados foram executados por entidades sociais subvencionadas pelo Estado.

No que se refere ao controle social, houve grande avanço com a criação dos Conselhos e realização das Conferências, permanecendo o desafio de constituírem-se como instâncias deliberativas e participativas. A VIII Conferência Nacional de Assistência Social, precedida de Conferências Municipais, Estaduais e do Distrito Federal, envolveu no país 191.185 delegados e 372.079 observadores no ano de 2011. Os Conselhos, paritários entre Estado e Sociedade Civil, estão organizados em todos os entes da federação. Ao total existem 46.243 conselheiros municipais, expressando um contingente que demanda capacitação e autonomia.

O orçamento da União para a assistência social em 2012 foi de R\$ 54,1 bilhões contra R\$ 11,9 bilhões em 2002. Grande parcela do orçamento é destinada

ao pagamento de benefícios e transferência de renda. A exemplo, em 2010, do total de R\$ 42,8 bilhões, 92% (R\$ 39,7 bilhões) do orçamento da assistência social foram utilizados para o pagamento dos benefícios e apenas 8% (R\$ 3,1 bilhões) destinados à implantação/implementação do SUAS (MDS, 2011). Para o Programa Bolsa-Família está previsto R\$ 19,3 bilhões em 2012, sendo R\$ 18,7 bilhões o valor a ser transferido diretamente às famílias. Em 2012 a previsão era chegar próximo dos 14 milhões de famílias beneficiárias e a inclusão de 16 milhões de pessoas que se encontram na extrema pobreza.

Em que pese o visível avanço da política de assistência social a partir de 2003 e a publicação da PNAS/SUAS, em 2004 e demais documentos regulatórios que se seguiram, o SUAS somente foi legalmente

No processo de luta e resistência na efetivação dos princípios ético-políticos da categoria, a concepção de profissão que move os assistentes sociais não é corporativista. Pelo contrário, comprehende que o enfrentamento às expressões da “questão social” requer a intervenção de todas as profissões inseridas na divisão sociotécnica do trabalho. Profissões estas historicamente constituídas e que, com seus diferentes conhecimentos podem e devem contribuir na transformação da realidade social brasileira. Particularmente na Política de Assistência Social, a conquista da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB-SUAS RH/2006 se expressa na definição dos princípios éticos para todos/as trabalhadores/as da assistência social. A política de assistência social não é campo de intervenção exclusiva dos assistentes sociais e tal compreensão integra a concepção de profissão defendida pelo Conselho Federal de Serviço Social – CFESS.

Ao mesmo tempo, ressaltamos que nossa defesa da Política de Assistência Social não se restringe em si mesma. O conhecimento teórico/prático no campo da política social, além de sua intrínseca unidade com a política econômica, requer que as ações historicamente implementadas de forma *fragmentada* e *setorizada* pelo Estado sejam revistas. A intervenção nas expressões da “questão social” de forma a “recortar” as necessidades sociais dos usuários na proposição de diferentes políticas, saúde, previdência social, educação, trabalho, habitação, saneamento básico, meio ambiente etc. reforça o caráter burocrático e patrimonialista do Estado brasileiro.

Desconstruir esta forma *fragmentada* e restrita da intervenção do Estado e construir sua intervenção numa perspectiva de totalidade tem sido desafio para o Serviço Social brasileiro. Esta possibilidade requer condições de trabalho, capacitação permanente e contínua relação com a pesquisa de situações concretas.

O conjunto CFESS/CRESS baseado em seus princípios ético-políticos, no seu 40º Encontro Nacional, realizado em Brasília de 8 a 11 de setembro de 2012, instância máxima e deliberativa da categoria, aprovou a seguinte agenda política no âmbito da política de assistência social a qual compartilhamos com demais sujeitos políticos:

No processo de luta e resistência na efetivação dos princípios ético-políticos da categoria, a concepção de profissão que move os assistentes sociais não é corporativista. Pelo contrário, comprehende que o enfrentamento às expressões da “questão social” requer a intervenção de todas as profissões inseridas na divisão sociotécnica do trabalho.

reconhecido com a aprovação da Lei nº 12.435/2011, que introduz alterações na LOAS, Lei nº 8.742/1993. Este marco regulatório é fundamental porém está a exigir a mobilização de todos os segmentos da sociedade no sentido de sua efetivação com base nos princípios por ele definidos.

O Serviço Social e a agenda na Política de Assistência Social

O contexto no qual nos encontramos insiste em reduzir a política de Seguridade Social, não implementada segundo o espírito constitucional, submetida a “ajustes fiscais” e à lógica do mercado. Vivenciamos uma sistemática desconfiguração dos direitos previstos constitucionalmente.

- 1** que as três esferas de governo assumam a responsabilidade do financiamento da política de assistência social, pelo cofinanciamento, com recursos repassados de fundo a fundo, com correção e aumento real dos valores;
- 2** destinação de, no mínimo, 10% do orçamento da Seguridade Social para os serviços socioassistenciais;
- 3** ampliação do BPC, considerando revisão do conceito de família, o aumento do *per capita* para um salário mínimo, o não cômputo no cálculo da renda familiar dos benefícios previdenciários e assistenciais de valor igual a um salário mínimo (já concedidos a qualquer membro da família);
- 4** desobrigação da contraprestação do usuário no acesso aos serviços e benefícios da assistência social;
- 5** regulamentação de serviços com composição de equipes de referência, cobertura da rede socioassistencial e de formação de um amplo quadro de trabalhadores mediante concurso público;
- 6** revisão das equipes de referência dos serviços socioassistenciais definidas na NOB-SUAS/RH (2006);
- 7** implantação de instâncias de gestão democrática nas unidades locais de atendimento do SUAS;
- 8** equipe de referência na estruturação dos serviços de proteção especial, aprofundando a relação SUAS/SINASE;
- 9** acompanhamento do processo de implantação da gestão do trabalho do SUAS nas três esferas de governo, por meio da participação no Fórum dos Trabalhadores;
- 10** o fortalecimento do Fórum dos Trabalhadores do SUAS em nível nacional, estadual e municipal ampliado para todas as categorias profissionais independentemente do nível de escolaridade;
- 11** uma agenda da gestão do trabalho do SUAS, contemplando: articulação com ou-tras categorias profissionais, sindicatos e forças sociais visando a instituição das câmaras/ mesas de negociação para a defesa e regulação das condições e relações de trabalho;
- 12** uma política de capacitação permanente para os trabalhadores do SUAS nas três instâncias da federação;
- 13** o aprofundamento das discussões sobre o trabalho do assistente social no SUAS, problematizando suas competências, atribuições profissionais, direção técnico-política na gestão, trabalho socioeducativo nos CRAS na perspectiva da educação popular e da mobilização social, trabalho nos CREAS e outros;
- 14** Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) e remuneração digna dos trabalhadores do SUAS;
- 15** a implantação das 30h de jornada semanal dos assistentes sociais no SUAS sem redução de salário;
- 16** a implantação de ações de segurança e saúde do trabalhador do SUAS;
- 17** a participação dos Assistentes Sociais em espaços de controle social como Fóruns, Conselhos de Direitos, Conselhos Gestores e outros;
- 18** defender de forma intransigente os direitos humanos e sociais e se posicionar contrário a ações de gestores públicos da assistência social, como a internação compulsória, o abrigamento involuntário e compulsório e a política de higienização das cidades, considerando-os uma forma de violação dos direitos humanos - *toda violação de direitos é uma forma de violência*;
- 19** a adoção de estratégias coletivas frente à violação dos direitos dos assistentes sociais, relativo às condições éticas e técnicas de trabalho, conforme definido na Lei de Regulamentação da Profissão e no Código de Ética profissional;
- 20** a não criminalização dos movimentos sociais, urbanos e rurais.

As conquistas da classe trabalhadora são fruto de luta e resistência. Direitos sociais estão sendo refuncionalizados em favor dos interesses mercantis, pois são espaço de disputa de recursos e poder. A defesa da Política de Assistência Social como parte da política de Seguridade Social ampliada como direito de todos/as e cada um dos/as brasileiros/as requer o posicionamento contrário às contrarreformas regressivas no âmbito da Política Social brasileira (BERHING, 2003). Nesta direção, a consolidação do SUAS tem possibilidades para além da Política de Assistência Social: na consolidação da Seguridade Social pública e universal. **US**

- BERHING, Elaine. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOSCHETTI, Ivanete. A política de seguridade social no Brasil. In: **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 323-338, 2009.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Deliberações do 40º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS**, “40 anos de Encontros construindo a história do Serviço Social”. CFESS : Brasília, 08 a 11 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/relatoriofinal_40NACIONAL.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2012.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Governo anuncia corte de 55 bi no orçamento 2012. 15 de fevereiro de 2012. Disponível em:< <http://economia.estadao.com.br/noticias/economia,governo-anuncia-corte-de-r-55-bi-no-orcamento-2012,103050,0.htm>>. Acesso em: 4 maio 2012.
- GONÇALVES, Reinaldo. Trabalho, riqueza e vulnerabilidade externa. **Anais...37º Encontro Nacional CFESS/CRESS**, Brasília, 25 a 28 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Anais_CFESS_CRESS_2008.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil :** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 8 ed. São Paulo: Cortez; Lima, Peru : CELATS, 1991.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1992.
- IBGE, Pesquisa Munic. 2005 e 2009.
- LOAS. Lei Orgânica de Assistência Social, Lei nº 8,742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: MDS, 2012.
- MDS/SNAS. Política Nacional de Assistência Social/2004. Brasília, DF, 2004.
- MDS, Caderno Assistência Social. Brasília, DF, 2011.
- MONTAÑO, Carlos Eduardo. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.
- NETTO, José Paulo. A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo: Cortez, nº 79, Especial, p. 5 – 26, 2004.
- _____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1991.
- YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social.** São Paulo: Cortez, 1993.

referências

Expectativa para aposentadoria de docentes da Universidade de Pernambuco

Ma. Bernadete Leal Campos

Professora da Universidade de Pernambuco - UPE

E-mail: bernacampos@yahoo.com.br

Pedro Weldes da Silva Cruz

E-mail: pedro.esef@yahoo.com.br

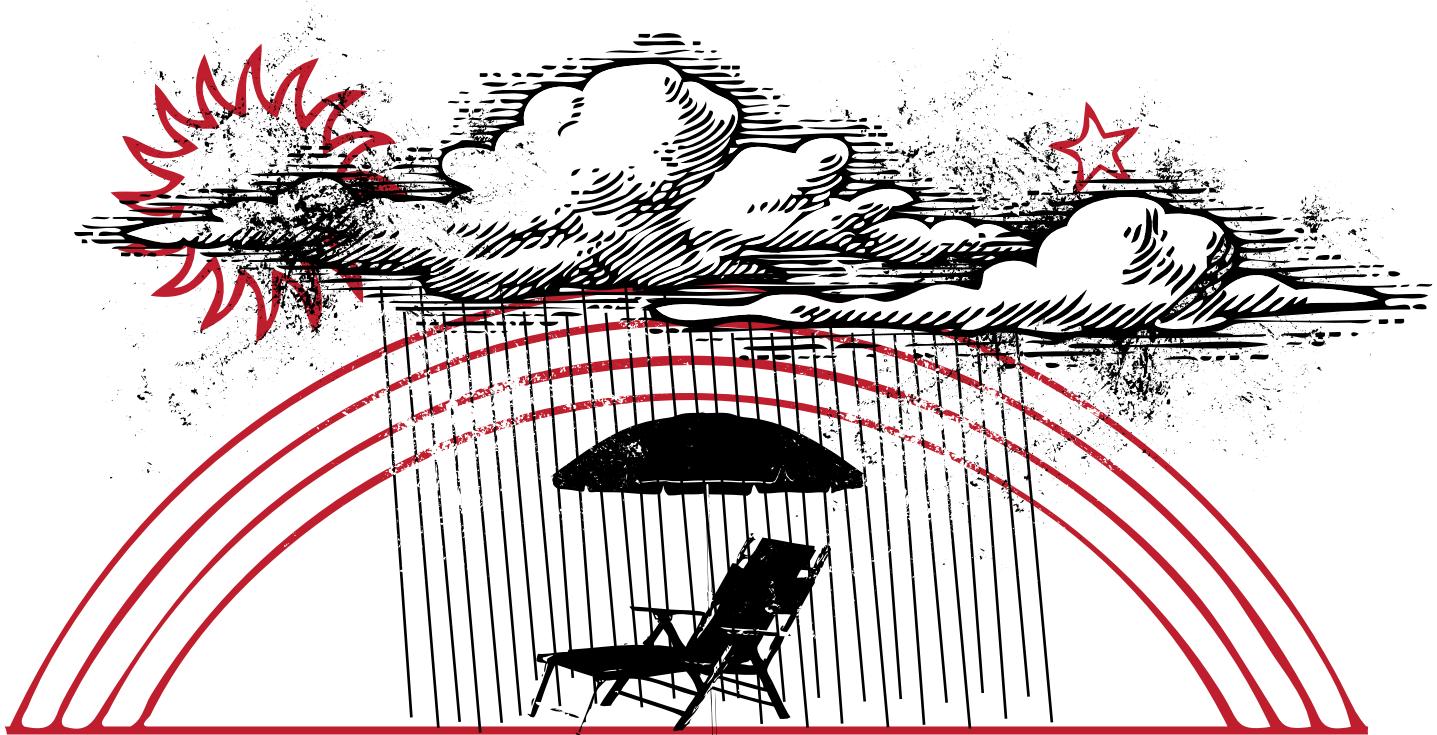
Resumo: O presente estudo tem como foco os docentes da Universidade de Pernambuco com até três anos para se aposentarem. Entre os objetivos estão: titulação; existência de preparação para aposentadoria; projetos pessoais para a nova etapa de vida; atividades realizadas para ocupação do tempo livre. Foram entrevistados 31 professores do *campus* Santo Amaro, na região metropolitana do Recife, e do *campus* Mata Norte. A metodologia utilizada para o tratamento dos resultados é descritiva, com análise das frequências diretas. Entre os resultados destaca-se que 71% da amostra são mestres e doutores, e caso optem por aposentarem-se agora, a UPE perderia um número significativo desses docentes. Quanto à preparação para a aposentadoria, 22,5% sugerem que a UPE desenvolva um programa de exercícios físicos e 18,5% que seja criado um programa de orientação para os professores. Sobre a ocupação do tempo livre, 32,4% preferem viajar e 18,2% estar com a família. Ressalta-se o fato de que 35% querem continuar investindo na profissão após a aposentadoria, numa demonstração de satisfação com o exercício de ser mestre, o que deverá influir positivamente no seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Aposentadoria. Programa de preparação para a aposentadoria.

Introdução

O presente trabalho evidencia a expectativa de uma nova realidade com a proximidade da aposentadoria, focando os professores da Universidade de Pernambuco (UPE) que contribuíram durante sua vida acadêmica para a construção social, e agora estão próximos de se aposentarem e adentrarem

para outra etapa da sua história. No presente estudo, verifica-se a existência de preparação para a aposentadoria por tempo de serviço ou compulsória, e as perspectivas de nova etapa da vida. De 2011 até abril de 2012, vinte professores deixaram suas atividades, em razão da aposentadoria.



A problemática central do presente estudo consiste em analisar *a situação dos docentes da UPE que estão próximos de se aposentarem, envolvendo aspectos de satisfação com o trabalho, atividades realizadas para ocupação do tempo livre, expectativas em relação à aposentadoria*. A amostra é formada pelos professores com até três anos para se aposentarem, estando em exercício no *campus Santo Amaro*, na região metropolitana do Recife e no *campus Mata Norte*. O modo como vivem os professores é uma temática bastante discutida, especialmente sobre condições de trabalho, salário, segurança, entre outros contextos.

O trabalho precisa ser valorizado através do esforço coletivo de trabalhadores e intelectuais comprometidos com uma nova filosofia de desenvolvimento. Na especificidade do trabalho do professor, o mesmo baseia-se nas teorias filosóficas, psicológicas, antropológicas, sociológicas, biológicas que, em décadas passadas, era concebido, predominantemente, como sacerdócio. Dele é exigido, nos últimos anos, aprofundamento e atualização contínua. Muitas vezes o professor se envolve de tal maneira com sua profissão que passa a enfrentar dificuldade em separar o trabalho da razão de viver. Fato este que poderá impedi-lo de dedicar-se a outras atividades de sua vida antes de chegar o momento da aposentadoria.

Os professores não apenas sanavam as dúvidas do futuro profissional, como também se percebiam num contínuo aprendizado, de tal modo que cada avanço significava um rejuvenescimento, um renovar-se a si próprio. Da mesma forma, a emissão da visão de mundo, do modo de pensar e de agir dos jovens na e sobre a sociedade é referida pelos jubilados como um modo de atualização e rejuvenescimento (Both; Carlos, 2005, p. 32).

A aposentadoria é um assunto que muitos profissionais evitam pensar, por não se imaginarem sem o trabalho, mesmo que ela não signifique a ruptura total com o mundo do trabalho. Vale ressaltar que a satisfação e o poder, decorrentes do magistério, costumam estar presentes nas relações entre professor e aluno, e exercem papel acadêmico significativo na realização do professor. Porém, a aposentadoria implica perdas salariais, sociais e psicológicas.

Ciente da realidade da aposentadoria no Brasil, o presente trabalho procurou analisar as expectativas e perspectivas dos professores da UPE em relação à aposentadoria.

A população deste estudo é constituída pelos docentes que adquiriram o direito à aposentadoria, ou que faltam até três anos para tanto. A amostra é formada por 31 professores do *campus Santo Amaro*, na

região metropolitana do Recife, e do *campus* Mata Norte, inicialmente identificados mediante informações do Departamento de Recursos Humanos de cada unidade de ensino, com base em listagem dos professores na qual especifica a idade e o tempo de vínculo com a Universidade de Pernambuco.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário autoaplicável, estruturado com perguntas abertas e fechadas, elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. A metodologia utilizada para o tratamento dos resultados é descritiva, uma vez que não foram utilizados instrumentos da estatística inferencial, e sim análise das frequências diretas e das relações entre as variáveis do estudo. A análise dos resultados foi realizada através do programa estatístico SPSS versão 16.0.

Foram abordadas as seguintes variáveis: perfil pessoal e acadêmico do professor; existência de vínculo com outra instituição (de ensino ou não); projetos pessoais para desenvolvimento na aposentadoria; atividades realizadas para ocupação do tempo livre; satisfação com a situação financeira, com o trabalho na UPE, e com a qualidade de vida; doença(s) adquirida(s) através da prática profissional, e sugestões para Programa de Preparação para a Aposentadoria na UPE.

Quanto ao aspecto ético, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPE (CEP) sob o número 300/09.

Trabalho e aposentadoria

No início dos anos 1970, século XX, a crise internacional do capital acarretou grandes mudanças no mundo do trabalho. “Sobre esse período, diversos estudos identificaram uma queda significativa nos ritmos do crescimento das economias capitalistas [...], a intensificação do trabalho, a precarização, a desregulamentação e a flexibilização das relações de trabalho já eram componentes cruciais na equação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil”, conforme Bosi (2007, p. 3 e 4). Neste mesmo período, a mão de obra ficou barata e serviços públicos foram transferidos para o âmbito privado, o que não foi diferente com a Educação: o ensino privado cresceu muito através da abertura de faculdades, cursos de pós-graduação pagos.

A temática sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior no Brasil, ainda é carente de estudos que explorem a realidade do professor em uma profissão social e economicamente desvalorizada, assim como necessita de estudos sobre sua situação em sala de aula, na extensão e na pesquisa, bem como com colegas e alunos, e tudo o que constitui sua vida acadêmica.

Martins (2004) ressalta a queda na renda média mensal dos trabalhadores brasileiros, conforme dados do IBGE, e considera a precarização do mercado de trabalho, instalada a partir das crises do capitalismo na década de 1970. Os novos mecanismos governamentais para controle do trabalho docente, intensificados a partir do fim do século passado, vem contribuindo para a precarização das condições do trabalho e dos salários, gerando frustrações, insatisfações, indisposições, desencantos e abandono da profissão. Além disso, o avanço da privatização do ensino superior reduziu as verbas para as universidades públicas, contribuindo para o agravamento na precarização do exercício docente.

É possível que o trabalho ocupe o espaço mais importante na vida de algumas pessoas. Seu significado é tão grande e muitas vezes percebido apenas quando se perde essa condição, pois fora do mercado de trabalho é como se a pessoa não tivesse identidade, numa sociedade onde o indivíduo é identificado prioritariamente pelo que é, ou seja, pela profissão/ocupação. Por isso, a condição de estar fora do mercado não interessa ao trabalhador, o que faz com que atualmente um grande número de profissionais adie a aposentadoria, e outros até evitem falar sobre essa possibilidade. O trabalho, de fato, está impregnado de contradições: ele confere *status*, prazer e satisfação ou insatisfações, além de ser dono do seu tempo. Com a aposentadoria, o trabalhador perde o *status* adquirido ao longo dos anos. Na sociedade capitalista a condição de aposentado, que poderia significar o descanso merecido pelos anos trabalhados, representa a perda da capacidade produtiva. Na verdade, com a aposentadoria, o indivíduo passa a ser dono do seu tempo.

O trabalho, como categoria, na perspectiva psicológica, é uma afirmação da autoestima e

com uma função séria na sociedade; enquanto processo produtivo é assimilado sob aspectos fisiológicos, morais, sociais e econômicos. O trabalho ocupa um importante espaço na vida humana. Ao se aposentar, grande número de pessoas perde seu ponto de referência; não será mais o fulano da empresa X. As consequências, muitas vezes, são desastrosas: depressões, doenças físicas e emocionais (Chrisostomo; Macedo, 2011, p. 151).

Manter o respeito, a posição, a credibilidade no trabalho e a busca da atualização constante, é o que direciona os professores para as capacitações, ou a chamada educação continuada. Na categoria de professor, que é uma das maiores no Brasil, essa prática é uma realidade inerente, apesar de tantas dificuldades no exercício da mesma. Que vão desde os baixos salários à falta de autonomia, além de exigência cada vez maior da capacidade do professor produzir, havendo supervalorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do seu trabalho, quando não é computada como carga horária, inclusive, o tempo que ele usa para atender alunos por telefone ou internet, e das horas que passa lendo, em casa, os documentos enviados pela instituição.

Para o presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Márcio Pochmann, constata-se hoje a adoção crescente dos métodos patronais que levam à intensificação da jornada de trabalho, por meio do atendimento das novas demandas informacionais (por telefone celular, computador, internet), o que representa ganhos de produtividade cada vez mais fundados no trabalho imaterial, o qual não tem sido objeto de negociação nos acordos coletivos (InformANDES/2012).

Sobre aposentadoria, a Emenda Constitucional 47, de 5 de julho de 2005, trata:

Art. 3º Ressalvado o direito de opção à aposentadoria pelas normas estabelecidas pelo art. 40 da Constituição Federal ou pelas regras estabelecidas pelos arts. 2º e 6º da Emenda Constitucional 41, de 2003, o servidor da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações, que tenha ingressado no serviço público até 16 de dezembro de 1998 poderá aposentar-se com proventos integrais, desde que preencha, cumulativamente, as seguintes condições:

I – trinta e cinco anos de contribuição, se homem, e trinta anos de contribuição, se mulher;

II – vinte e cinco anos de efetivo exercício no serviço público, quinze anos de carreira e cinco anos no cargo em que se der a aposentadoria;

III – idade mínima resultante da redução, relativamente aos limites do art. 40, § 1º, inciso III, alínea “a”, da Constituição Federal, de um ano de idade para cada ano de contribuição que exceder a condição prevista no inciso I do caput deste artigo.

O abono de permanência foi instituído a partir de 2003, e dá direito ao trabalhador de deixar de descontar a previdência, cujo valor passa a ser acrescido ao seu salário a partir do momento em que ele adquire a potencialidade para se aposentar. O trabalhador que cumpriu com as exigências para aposentadoria voluntária, mas optou por continuar trabalhando, terá direito a receber o valor da sua contribuição previdenciária, até o tempo que decidir se aposentar. O abono permanência passa a ser ganho salarial, contribuindo, portanto, para o trabalhador adiar a aposentadoria, uma vez que o referido valor é incorporado ao seu orçamento mensal.

Para alguns a aposentadoria significa ruptura com o mundo do trabalho e exclusão social; é vivenciada como crise ou como liberdade. Quando utilizada como entrada na velhice implica, geralmente, em uma visão de indivíduo socialmente inútil, uma vez que no sistema capitalista vigente, quem está afastado desse meio é desqualificado por não ter valor produtivo. Por está intrinsecamente articulada às

Para alguns a aposentadoria significa ruptura com o mundo do trabalho e exclusão social; é vivenciada como crise ou como liberdade.

mudanças políticas e às transformações do sistema capitalista apresenta forte relação entre aposentadoria e o último estágio da vida. “Enquanto liberdade, podendo realizar assistência aos familiares ou buscar o prazer pelo lazer, sentindo-se livres, fazendo projetos para o futuro na busca de realização do que não tiveram oportunidade de fazê-lo anteriormente” (Amarilho; Carlos, 2005, p. 61).

A remuneração do aposentado estimula diferentes ramos de comércio os quais consideram essa população como consumidores potenciais. É, portanto, uma visão “coisificada” do ser humano. A evolução da sociedade industrial gerou a valorização da pessoa como indivíduo produtivo, ou seja, ele passou a ser visto a partir da sua capacidade de produzir.

A preparação para o jubilamento tornou-se de importância capital para que os jubilados organizassem a saída da instituição, mas de forma ainda mais contundente para a concepção das suas atividades atuais. Na falta de respaldo institucional, as motivações e as saídas na preparação constituíam-se em exercícios solitários. [...]. A leitura de livros e a reflexão na busca de outras possíveis atividades a serem realizadas foram outros alicerces encontrados para a preparação. Entretanto, outros não conseguiam imaginar atividades que pudessem ter equivalente valor ou proporcionar prazer, de modo que a obrigatoriedade da aposentadoria trouxe-lhes resignação e a reclusão aos aposentados (Both e Carlos, 2005, p. 37).

Aposentados que possuem poder aquisitivo mais elevado e que, consequentemente, se aposentam com melhores condições financeiras, continuam integrados na sociedade, como consumidores, por mante-

É possível partir de reflexões quanto ao significado de sua vida profissional, sua vida particular e a construção de novos projetos de atividades, pois o aposentado não é um inativo, e sim uma pessoa que passou para outra etapa em sua história de vida, que não seja necessariamente estar recolhido em seus aposentos.

rem valor social para o sistema capitalista. Entretanto, existem dificuldades de adaptação à nova realidade de vida frente à quebra de vínculo com o mundo do trabalho, o que confirma a necessidade de preparação para a aposentadoria. É possível partir de reflexões quanto ao significado de sua vida profissional, sua vida particular e a construção de novos projetos de atividades, pois o aposentado não é um inativo, e sim uma pessoa que passou para outra etapa em sua história de vida, que não seja necessariamente estar recolhido em seus aposentos. Afinal, o homem pode

ser ativo, mesmo não estando integrado ao mundo formal do trabalho.

A aposentadoria é, geralmente, acompanhada por perdas econômicas, perda do vínculo profissional e do seu papel social. Quando o trabalhador se aproxima do direito de usufruir a aposentadoria, há sempre uma interrogação quanto ao melhor tempo para requerê-la, de modo a se beneficiar com a integralidade da mesma, ou que alguma perda não interfira significativamente no estilo de vida que já mantém. A atividade ocupacional proporciona relações sociais positivas para a integração e interesse do idoso; neste caso, é importante que a jornada de trabalho seja estabelecida de acordo com suas capacidades.

O que fazer após a aposentadoria é uma decisão que depende muito da posição social do indivíduo, assim como de outros fatores, uma vez que o poder aquisitivo interfere nas possibilidades de realizações. As práticas sociais são diferentes entre aqueles que detêm uma situação socioeconômica elevada e aqueles de baixo poder aquisitivo. Neste caso, há os que precisam fazer biscates para complementação do salário, quando o valor da aposentadoria é utilizado para pagar despesas de familiares que dependem dela. Há, ainda, os que não se decidem quanto ao tempo disponível, ficando sem projetos a serem realizados, uma vez que o mesmo era ocupado exclusivamente com as obrigações do trabalho. Quando passa a ser dono do seu tempo livre, não sabe o que fazer com ele. É preciso então uma redistribuição e reorganização de vida para realização de novos projetos que deem significado às suas vidas, principalmente para que seja uma vida ativa, física e mentalmente. A partir da aposentadoria a pessoa também passa a conviver com algumas perdas, como: surgimento de dificuldades financeiras, perda de papel social, aparecimento de doenças crônicas consequentes da idade, e o abandono, muitas vezes na própria família.

Interessa aos aposentados manterem-se produtivos para satisfação própria e garantia do seu reconhecimento na família e no meio em que vivem, uma vez que a sociedade tende a considerá-los inúteis e improdutivos, o que se expressa na denominação de “inativos”. Em algumas profissões existe a possibilidade de continuidade na ocupação após a aposentadoria, como empresários, profissionais liberais,

assim como entre os que possuem uma qualificação profissional mais elevada. Aqueles que não se localizam nessa situação enfrentam algumas dificuldades financeiras para realização de suas necessidades e aspirações. De modo que, a aposentadoria é um marco na dinâmica da família, implicando no surgimento de novas realidades e adaptações.

[...] o grupo dos aposentados que não está forçosamente em situação precária (minoría entre os aposentados brasileiros), que chega à aposentadoria dotada de uma formação profissional mais qualificada e que por essas razões têm mais chance de permanecer no mercado de trabalho (Peixoto 2004, *apud* Amarilho; Carlos, 2005, p. 62).

A aposentadoria, atrelada à idade avançada, solidão (provocada por pouco contato com outras pessoas), baixa participação em eventos sociais e algumas limitações financeiras, que podem levar o indivíduo aposentado à depressão e ao surgimento de outras doenças, o que irá interferir em sua qualidade de vida, e na sua longevidade. Além disso, poderá trazer “implicações negativas, como: diminuição dos proveitos; perda do referencial de trabalho, o que pode levar a perda da identidade pessoal; sentimentos de inutilidade sócio-psicológica, deixando o ser humano, muitas vezes com distúrbios afetivos e outros problemas de saúde física e mental” (Santos, 2007, p. 89).

Algumas empresas, pressionadas ou não pelos trabalhadores, já adotam o Programa de Preparação para a Aposentadoria (PPA), como uma maneira de levar informações aos futuros aposentados, pensar e discutir com os mesmos, alternativas para melhor enfrentarem a nova situação após a aposentadoria.

O PPA surgiu nos Estados Unidos, na década de 1950, iniciando-se com informações sobre o sistema de aposentadorias e pensões e posteriormente vindo a ampliar-se com conteúdos relacionados à saúde e questões sociais. No Brasil, essa iniciativa ocorreu na década de 1970, a partir do SESC, no Estado de São Paulo e era composta por dois módulos de atividades teórico-práticas: no primeiro discutiam-se as questões do envelhecimento; no segundo, apresentavam-se recursos socioculturais e de serviços da comunidade, onde os futuros aposentados pudessem integrar-se. As avaliações deste modelo foram satisfatórias

e os pré-aposentados já se engajavam em outras atividades, antes mesmo da aposentadoria (Santos, 2007, p. 89).

É justo e coerente, sob o ponto de vista da humanização e do cuidado com a qualidade de vida das pessoas, que haja um respaldo institucional, no que diz respeito às saídas dos trabalhadores do seu quadro produtivo, para que a saída não se constitua um fato solitário, do qual o então aposentado não queira sequer recordar-se, pois durante anos, “o prazer encontrado pelo trabalhador na realização das atividades, o ambiente, o trajeto para o trabalho, as relações com os colegas e clientes são alguns componentes que fizeram parte de sua história” (Both; Carlos, 2005, p. 32). O trabalhador não é uma máquina institucional; durante os anos trabalhados ele formou vínculos afetivos, os quais devem ser preservados, uma vez que são importantes e necessários para a sua existência.

É conveniente que a empresa ofereça um planejamento mais detalhado, assim como oportunidade para redução do tempo de trabalho quando o trabalhador se aproximar da aposentadoria, o que facilitaria a redistribuição de energia com outras atividades e desempenho dos papéis sociais que ficaram relegados a planos secundários durante o tempo de atividades profissionais. Há sério risco na mudança brusca de papéis sociais, principalmente em idade já avançada, o que poderá tornar a vida carente de sentido psicossocial.

Resultados e discussão

Caracterização da amostra

Na pesquisa foram entrevistados 31 professores, dos quais 60% são do sexo feminino; a maior parte da amostra, 54,8%, encontra-se na faixa etária de 51 a 60 anos, e 45,2% possuem entre 61 e 70 anos, ou seja, dentro dos padrões que se aproximam da aposentadoria. Quando analisado o tempo de magistério na UPE, 57,7% têm entre 31 e 40 anos de docência, confirmando, portanto, a conquista através dos anos trabalhados.

Quanto à titulação, 45% possuem título de mestre, e um quarto da amostra, 25,8%, são doutores. Dado este bastante positivo para uma universidade ainda

jovem. Entretanto, caso esses docentes optem por aposentarem agora, a Universidade de Pernambuco perderia uma quantidade significativa de mestres com tais titulações.

Os professores entrevistados dedicam-se predominantemente a atividade na Universidade de Pernambuco, uma vez que 80,6% dedicam-se exclusivamente a essa instituição, não possuindo outra fonte de renda. Dado bastante significativo para ser avaliado pelos dirigentes, partindo do princípio de que tais professores podem dedicar-se exclusivamente a UPE, contribuindo para o seu crescimento, assim como para o Estado de Pernambuco, e que também desejam remuneração satisfatória.

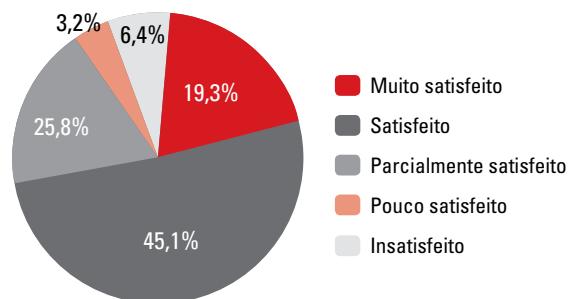
Perfil dos docentes com potencial para se aposentarem

Os professores da Universidade de Pernambuco que estão próximos à aposentadoria não estão satisfeitos com sua situação financeira, pois pouco mais da metade, 51,7%, afirmaram estar parcialmente satisfeitos com seu poder aquisitivo, e somente 3,2% estão muito satisfeitos com sua atual situação financeira, apesar de grande dedicação a essa instituição. É uma realidade que interfere na preparação para a saída, assim como dificulta encarar o momento que se aproxima, onde não mais haverá espaço para o sentimento de pertencimento e nem para a rotina de trabalho. Porém, quando questionados sobre o nível de satisfação com a UPE (Figura 1), o quadro se modifica em relação à situação financeira, ou seja, quase metade dos entrevistados (45,1%) mostra elevada satisfação em trabalhar nessa universidade, enquanto uma pequena minoria está insatisfeita. Diante da precarização do trabalho docente, este dado é realmente surpreendente, mas bastante favorável para os que convivem com esses professores, pois o nível de satisfação com o trabalho interfere positivamente em seus resultados, além de proporcionar a criação de vínculos afetivos.

Na sociedade capitalista da qual fazemos parte, há uma alta valorização do trabalho em detrimento da aposentadoria, sendo esta estigmatizada, ao ponto de muitos profissionais adiarem ao máximo a decisão

de parar de trabalhar, uma vez que “o velho é mais facilmente descartado pelos meios de produção por ser apontado como incapaz de manter o mesmo dinamismo da juventude” (Both; Carlos, 2005, p. 30).

Figura 1 – Nível de Satisfação dos Docentes com a UPE



O projeto de aposentadoria ainda não é uma questão para grande parte dos professores, pois mais da metade dos entrevistados, ou seja, 54,9% pretendem se aposentar através da compulsória, o que significa permanecer com suas atividades na UPE até os 70 anos de idade, quando legalmente não é mais permitido o trabalhador permanecer, oficialmente, no mercado de trabalho. Porém, consideramos ainda, o fato de que 32,2% pretendem solicitar aposentadoria ao completarem o tempo de contribuição e a idade permitida, um aspecto a ser visto com prioridade pelos dirigentes da Universidade de Pernambuco. A aposentadoria é um direito adquirido pelo trabalhador, o qual poderá solicitá-la a partir da conquista do mesmo, não havendo, portanto, nenhum impedimento para a concessão, o que poderá acarretar mais uma diminuição no quadro de docentes da UPE, e sérias implicações diante do aumento no número de alunos e criação de novos cursos. A realização de concurso para preenchimento de vagas para o quadro docente nessa universidade é fato a ser realizado o quanto antes.

No quesito saúde e qualidade de vida, em uma escala que vai de “ótima” a “péssima”, podemos observar a percepção da qualidade de vida dos docentes (Figura 2). Em seguida, interrogamos sobre a existência de doenças adquiridas em consequência do trabalho, 74,2% afirmaram que a profissão docente não contribuiu para o surgimento de doenças, mas que um quarto dos entrevistados considera ter adquirido algumas

doenças em função da profissão, apesar da constatação de um elevado percentual de professores que não praticam exercícios físicos, 54,9%. Consideramos esse dado bastante inquietante, quando tem sido amplamente divulgado a importância dos exercícios físicos para melhoria da qualidade de vida das pessoas.

A prática regular de exercícios físicos está associada à maior capacidade de trabalho físico e mental, mais entusiasmo para a vida e positiva sensação de bem-estar. Socialmente, estilos de vida mais ativos estão associados a menores gastos com saúde, menor risco de doenças crônicas-degenerativas e redução da mortalidade precoce (Nahas, 2006, p. 18).

Sugerimos, portanto, uma investigação detalhada sobre este aspecto, visando contribuir para a saúde física, mental e social dos nossos docentes, o que será revertido, certamente, para a qualidade do trabalho docente e para si próprio, uma vez que os professores trabalham de modo altamente intensificado, acarretando exaustão do corpo e da mente, gera insatisfação, depressão, pânico e até mesmo a Síndrome de Burnout, ao ser consumido pelo labor, numa sociedade na qual cada vez mais se vive e se morre pelo trabalho, quando este se constitui como um balizador de doenças.

As doenças relacionadas ao trabalho têm disparado nas estatísticas, e as mentais aparecem como as que mais crescem. Apenas entre os anos de 2010 e 2011, as concessões de auxílio-doença acidentário para ‘transtornos mentais ou comportamentais’ tiveram um aumento de 19,6%. Só para termos um comparativo, no total das doenças de modo geral, esse benefício cresceu na mesma época 4,96% (Rocha, 2012, p. 10).

A profissão docente é uma das poucas que se estendem do ambiente de trabalho até a residência,

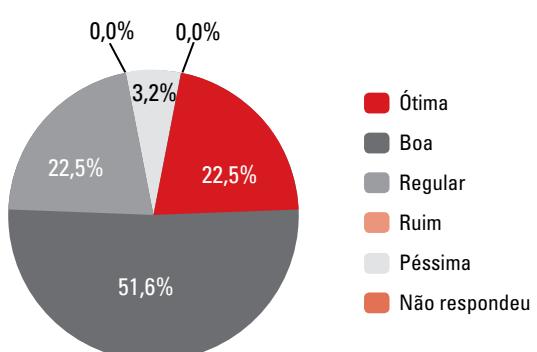
uma vez que em casa preparam-se aulas, corrigem-se provas, preparam-se projetos e artigos, entre outras atribuições. Vale ressaltar que são horas de trabalho não incorporadas à carga horária, e, portanto, não remuneradas. Como vemos, é uma profissão que exige muito não somente do professor, mas também de sua família, uma vez que esta é dividida com o trabalho trazido para casa.

O trabalho realizado no ambiente doméstico ou no espaço da empresa exige jornadas muito longas e crescente intensidade nos ritmos de trabalho. Diluem-se as fronteiras entre os espaços público e privado, entre os tempos de trabalho e de lazer, com consequente superposição entre os tempos e os espaços (Paiva, 2003, p. 122).

O trabalho que gera grande satisfação, pode também comprometer seriamente a saúde do trabalhador. Cabe aos profissionais a capacidade de equalizar trabalho e qualidade de vida, mas como vemos, essa prática está longe de acontecer na sociedade atual, onde o aumento de tarefas vem acompanhado de registros de prestação de contas, como relatórios, formulários, entre outros. De modo que “formas de colonização têm utilizado especialmente a vigilância direta e o controle burocrático dos professores, a fim de garantir a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho” (Garcia; Anadon, 2009, p. 70). Certamente, a precarização do trabalho não poupará a atividade docente, com sua lógica produtivista, igualmente ao que ocorre no mundo empresarial.

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores, sem as quais o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e societais, que acompanham o trabalhador em seu dia a dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho. (Dal Rosso, 2006, p. 68).

Figura 2 – Percepção da Qualidade de Vida dos Docentes da UPE

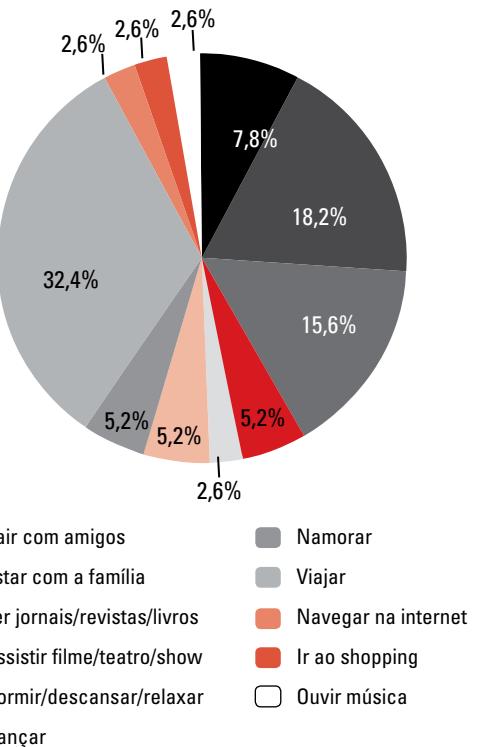


Campos *et al.* (2004), afirma que é preciso criar condições para que o tempo livre seja prazeroso, de modo que promova satisfação e contribua para a melhoria da qualidade de vida. Neste sentido, a partir de algumas inquietações sobre qual o tempo livre desses profissionais, interrogamos sobre as atividades que gostam de fazer durante o pouco tempo livre que dispõem. Viajar foi uma opção que predominou, ou seja, 32,4% preferem viajar durante o tempo livre (Figura 3); estar com a família aparece como segundo lugar, 18,2%, provavelmente pelo fato de que tanto a família como o professor sente a ausência um do outro.

O cotidiano e o não cotidiano, na verdade estão diretamente associados, pois, nas horas de trabalho, podemos vivenciar momentos prazerosos, sendo a prática do lazer inerente à condição humana, de modo que, a partir dela, podemos formar e exercitar nossa capacidade crítica perante nossa vida e a sociedade na qual estamos inseridos. Portanto, ressaltamos aqui algumas funções do lazer, tais como: educativa, de ensino, integrativa, cultural e integrativa. Tempo livre e lazer devem estar integrados a um conjunto de ações voltadas para melhoria da qualidade de vida da população. “Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação” (Marcellino 2000, *apud* Chemin, 2009, p. 167).

Ainda no quesito lazer, a opção “ler jornais, revistas e livros” também foi bastante respondida por muitos professores: 15,6% afirmaram ter essa preferência, o que também consideramos ser uma atividade revertida para o exercício da profissão. Curioso foi saber que é baixo o número de professores que prefe-re sair com amigos, apenas 7,8%. Resultado este que poderá guiar-nos para uma reflexão sobre a construção e existência dos laços de amizades, quando se sabe o quanto é enriquecedor o contato com amigos, e não apenas com colegas no ambiente de trabalho. O tempo livre poderia ser ampliado, segundo Antunes (2002) de modo que pudesse “ganhar um sentido verdadeiramente livre e também autodeterminado”. O ideal seria que as pessoas planejassem seu tempo para usufruírem do descanso após o tempo de trabalho, mas esta é uma prática difícil de ser conciliada no contexto de uma sociedade capitalista dominada, portanto, pelo trabalho e pelo consumo.

Figura 3 – Atividades Preferidas no Tempo Livre por Docentes da UPE



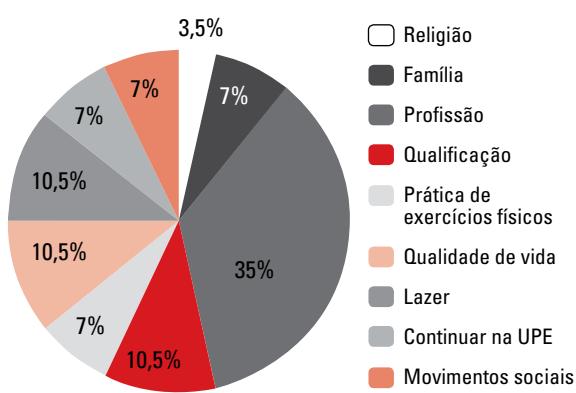
O tempo livre, teoricamente seria o tempo fora do trabalho, ou seja, o tempo do trabalhador. Entretanto, esse tempo não está desligado do trabalho. As tecnologias que poderiam diminuir as horas também criam trabalhos, como ocorre com professores que atendem alunos através do celular ou da internet, cujas horas de trabalho não são computadas em sua jornada de trabalho institucional. A ideia de que as tecnologias facilitariam a vida das pessoas está presente a partir da Revolução Industrial, porém, ao mesmo tempo em que surgiram algumas facilidades, também surgiram novas necessidades; o que vemos é uma população que corre cada vez mais para cumprir com os compromissos assumidos, manter e ou aumentar o seu poder aquisitivo, garantindo a manutenção e ou elevação do seu *status social*.

No caso de professores que desejam parar suas atividades acadêmicas, alguns traçam projetos para realização após a aposentadoria, o que é uma iniciativa muito saudável, sob o ponto de vista da saúde física quanto mental. Os professores entrevistados nesta pesquisa também começam a traçar seus planos para o futuro, quando obtivemos o dado de que 67,7% deles possuem projetos a serem desenvolvidos a partir da aposentadoria. Preocupar-se com o futuro após a

saída oficial do mercado de trabalho é perfeitamente normal, uma vez que, por opção ou por imposição legal, no caso da aposentadoria compulsória, o trabalhador estará assumindo uma nova posição no contexto social: a de aposentado, ou para alguns, a denominação de inativo, a qual não condiz com a realidade de que os aposentados são ativos ao exercerem diversas atividades diferentes das que exerciam no tempo em que estavam oficialmente no mercado de trabalho.

O tempo na aposentadoria é utilizado para realização de projetos, os quais a vida profissional impedia de serem concretizados. Porém, o que nos chamou a atenção é que 35% das pessoas entrevistadas (Figura 4) pretendem continuar investindo na profissão docente, o que pode ser um indicativo de que esses profissionais estão satisfeitos em ser mestres, cuja satisfação irá influenciar positivamente no resultado do seu trabalho. Para Paiva (2003), “professores aposentados continuam a desenvolver atividades profissionais formais e informais, sendo raros os casos em que predomina uma opção pelo lazer ou pela dedicação exclusiva à vida doméstica”. Projetos direcionados à continuidade na qualificação para o trabalho, mais atenção à melhoria da qualidade de vida, tão relegada diante do trabalho, e dar mais atenção à prática do lazer, apresentaram o mesmo percentual, ou seja, 10,5%.

Figura 4 – Atividade Pretendida Pós-Aposentadoria por Docentes da UPE

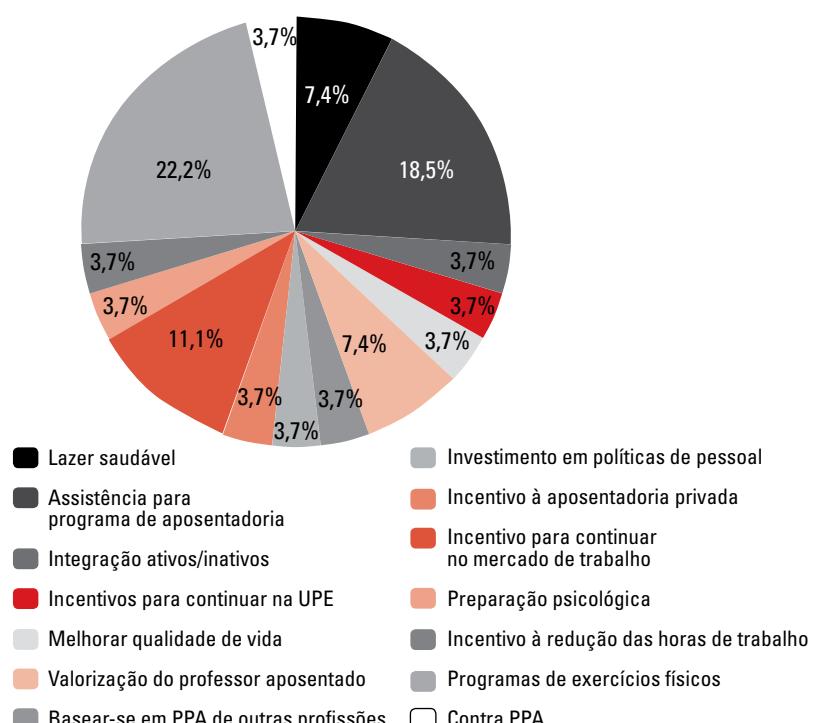


Algumas empresas possuem o Programa de Preparação para a Aposentadoria (PPA), através do qual o trabalhador vai de fato sendo inserido em novos conhecimentos e atividades fora das que realizava até então. Inclusive com a redução paulatina de suas atividades, para que ele não sofra com o impacto de sair bruscamente do mercado de trabalho, o que, somado

às limitações que chegam com o avanço da idade, trazem alguns problemas de saúde física e mental. Porém, no caso dos professores entrevistados, não há a preocupação com a redução de suas atividades como forma de preparação para a aposentadoria, ou seja, continuarão com o mesmo ritmo de atividades, até a aposentadoria. Vale ressaltar que muitos até aumentam sua carga de trabalho, diante da falta de professores para assumirem tarefas.

Os professores da Universidade de Pernambuco em condições de se aposentarem, ou que estão prestes a adquirirem esse direito, sentem a falta de atenção institucional no que se refere ao preparo para a saída do mercado de trabalho e inserção num novo contexto social e econômico. Sendo assim, solicitamos sugestões aos entrevistados, visando à realização das mesmas pela UPE. Observamos que 22,5% sugerem a organização de programa de exercícios físicos; 18,5%, que haja realmente um programa de assistência para preparar os professores que vão sair de suas atividades nessa instituição; 11,1% desejam que a universidade prepare os futuros aposentados para continuarem no mercado de trabalho. Como mostrado na Figura 5, muitas outras sugestões foram feitas e que devem ser consideradas na construção de um projeto de preparação para a aposentadoria.

Figura 5 – Sugestões para um Programa de Preparação para Aposentadoria por Docentes da UPE



O rebaixamento salarial, ao qual está exposto o professor quando da aposentadoria, tem ligação com alguns resultados encontrados em nosso estudo, pois, mais de metade da amostra (51,7%) se diz parcialmente satisfeita com a condição financeira oferecida pela profissão. Ao considerarmos que o salário de um professor aposentado fica em torno de 20% abaixo do valor de quando estava na ativa, podemos esperar que esses indivíduos após a aposentadoria apresentem nível de insatisfação muito alto com a condição financeira.

Por não termos uma política nacional de valorização do docente principalmente quando este se aposenta, este quadro acaba por gerar uma inquietação em muitos profissionais do setor, o que leva a uma série de distorções na carreira profissional do magistério superior, muitas vezes contribuindo para transtornos emocionais e acarretando impactos negativos na saúde do docente.

quais vão desde continuar investindo na profissão, buscar uma melhor qualidade de vida, praticar exercícios, dedicar-se à família e à religião, até mesmo continuar dedicando-se a Universidade de Pernambuco.

Através das sugestões dos professores entrevistados, esperamos que a UPE aproprie-se das mesmas para efetivamente incrementar um Programa de Preparação para a Aposentadoria, amplamente divulgado no meio acadêmico, o que certamente trará grandes benefícios para ambos os envolvidos: professores e instituição, a partir do ressignificado de suas vidas com a ausência da rotina de trabalho, dedicado à Universidade de Pernambuco. Ficou evidenciada ainda, a carência de pesquisas que contribuem para o conhecimento da realidade docente na UPE, bem como a existência de programa institucional dirigido aos professores com tempo para se aposentarem, visando, assim, atender às necessidades constatadas. **US**

Considerações finais

Conforme os dados obtidos no estudo, ficou evidente que cerca de 50% dos entrevistados têm mais de 60 anos de idade, são professores que desempenham seu trabalho com satisfação, apesar de não haver o mesmo nível de satisfação com a situação financeira, gerando grande expectativa para uma melhor remuneração pela dedicação à Universidade de Pernambuco, principalmente porque a proximidade com a aposentadoria implica uma série de incertezas com relação ao poder aquisitivo na chamada terceira idade, quando é certo que suas despesas aumentarão, pois ser idoso, neste país, custa muito caro.

Há indicativo de que os professores não se preparam para o momento da aposentadoria, pois não reduzem sequer suas atividades, como forma de adaptação para uma nova realidade de vida. E certamente desconhecem qualquer programa institucional que possa prepará-los para a aposentadoria, mas ainda assim fazem algumas sugestões para que a UPE adote estratégias voltadas para a saída dos professores do mercado de trabalho, e inserção em outro contexto que lhe traga igual satisfação. Porém, independente disso, os futuros aposentados traçam seus planos, os

AMARILHO, Cristina B; CARLOS, Antonio S. O executivo-empreendedor, sua aposentadoria e o processo de afastamento do trabalho. **Textos Envelhecimento.** v. 8, nº 1, p. 61-88. Rio de Janeiro, 2005. Versão Impressa.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5^a ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 101, p. 1.503-1.523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>>. Acesso em: 23 set. 2012.

BOTH, Tatiana I; CARLOS, Sérgio A. Aposentadoria compulsória – “jubilamento: o interdito de uma vida de trabalho e suas repercussões na velhice”. **RBCEH – Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**. Passo Fundo, 30-42, jan./jun. 2005.

CAMPOS, M.B.L. *et al.* O professor universitário: um estudo sobre atividade acadêmica e tempo livre. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 14, nº 34, p. 67-74, out. 2004.

CHEMIN, Beatris F. A educação para e pelo lazer no âmbito municipal. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, nº 2, p. 165-175, maio/ago. 2009.

CHRISOSTOMO, A. C. R; MACEDO, Rosa. O trabalho segundo a visão de um grupo de aposentados. **Revista Kairós Gerontologia**. 14(1), São Paulo, mar. 2011: 149-161.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 27 jan. 2012.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, educação e saúde**. v. 4 nº 1, p. 65-91, 2006. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r126.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

GARCIA, M. Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, nº 106, p. 63-85, jan./abril, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em 23 set. 2012.

InformANDES. Informativo nº 8. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Brasília (DF), março de 2012.

MARTINS, Umberto. A valorização do trabalho como fonte de desenvolvimento. **Revista Debate Sindical**. Ano17, nº 47, p. 35-39, São Paulo, dez./jan./fev. 2004.

NAHAS, Markus V. **Atividade Física. Saúde e Qualidade de Vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 6^a ed. 2006. Cap. 1, p.18.

PAIVA, Vanilda *et al.* Trabalho e estratégias formais: um exemplo empírico. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120, p. 111-128, nov. 2003.

ROCHA, Kaliani. Trabalho: o vilão nosso de cada dia. **Revista Sathyá**. Ano I, nº 1, Recife (PE), julho, 2012.

SANTOS, Silvana S. C. Programa de preparação para aposentadoria na política nacional do idoso e participação da enfermeira. **Revista de Enfermagem UFPE on line** jul./set.2007. Disponível em: <<http://www.doaj.org/doaj/func=openurl&genre=article&issn=19818963&date=2007&volume=1&issue=1&spage=88>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

referências



Saudade

Gilka Machado

De quem é esta saudade
que meus silêncios invadem,
que de tão longe me vem?

De quem é esta saudade,
de quem?

Aquelas mãos só carícias,
Aqueles olhos de apelo,
aqueles lábios-desejo...

E estes dedos engelhados,
e este olhar de vã procura,
e esta boca sem um beijo...

De quem é esta saudade
que sinto quando me vejo?

(In *Velha poesia*, 1965)

Reflexão

Gilka Machado

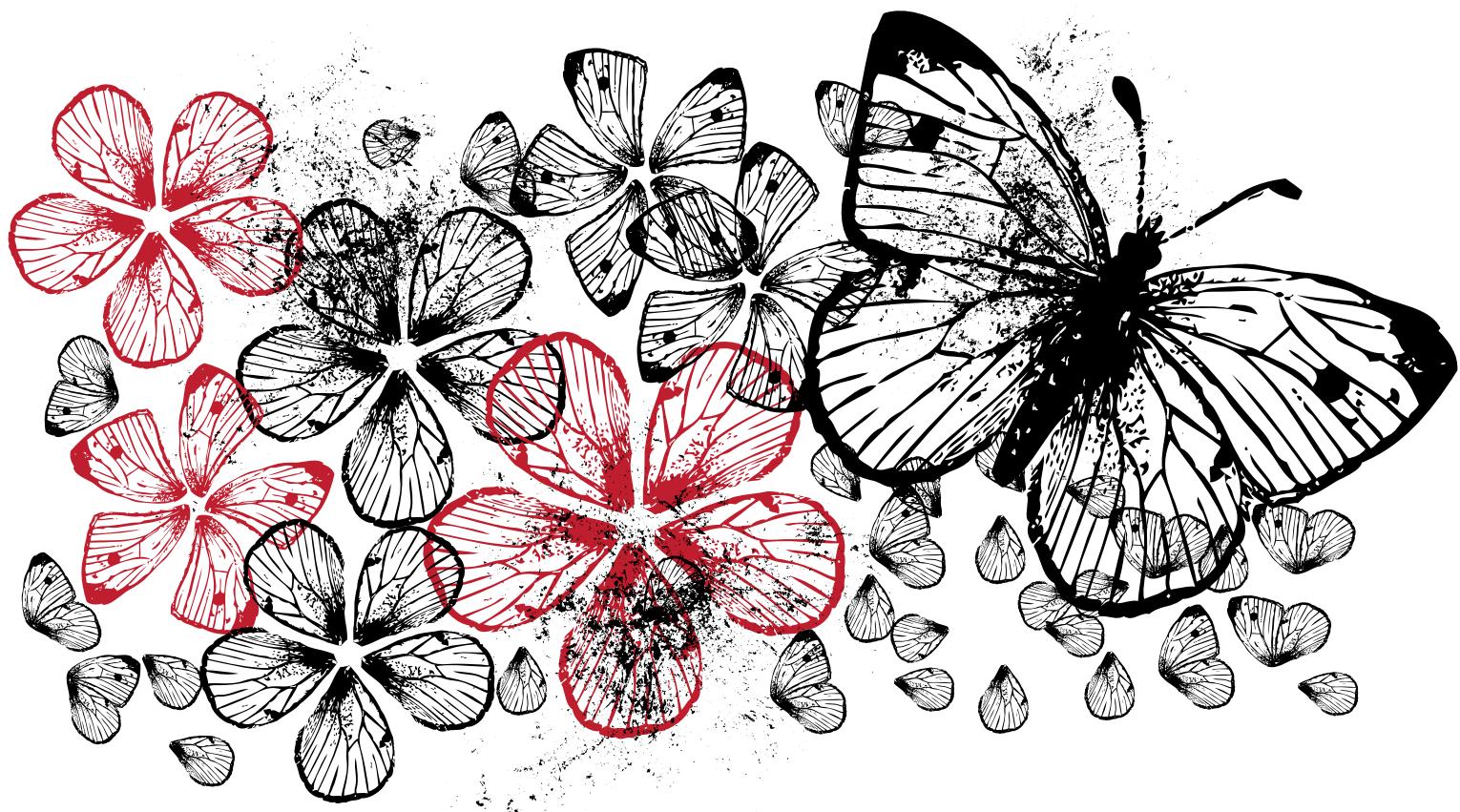
Há certas almas
como as borboletas,
cuja fragilidade de asas
não resiste ao mais leve contato,
que deixam ficar pedaços
pelos dedos que as tocam.

Em seu voo de ideal,
deslumbram olhos,
atraem as vistas:
perseguem-nas,
alcançam-nas,
detêm-nas,
mas, quase sempre,
por saciedade
ou piedade,
libertam-nas outra vez.

Elas, porém, não voam como dantes,
ficam vazias de si mesmas,
cheias de desalento...

Almas e borboletas,
não fosse a tentação das cousas rasas;
- o amor de néctar,
- o néctar do amor,
e pairaríamos nos cimos
seduzindo do alto,
admirando de longe!...

(In *Sublimação*, 1928)





Chuva de cinzas

Gilka Machado

Na estática mudez da Terra triste e viúva;
e, da tarde ao cair, sinto, minha alma, agora,
embuça-se na cisma e no torpor se enluva.

Hora crepuscular, hora de névoas, hora
em que de bem ignoto o humano ser enviúva;
e, enquanto em cinza todo o espaço se colora,
o tédio, em nós, é como uma cinérea chuva.

Hora crepuscular - concepção e agonia,
hora em que tudo sente uma incerteza imensa,
sem saber se desponta ou se fenece o dia.

Hora em que a alma, a pensar na inconstância da sorte,
fica dentro de nós oscilando, suspensa
entre o ser e o não ser, entre a existência e a morte.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE está aberta à colaboração de docentes e profissionais interessados(as) na área e que desejam compartilhar os seus estudos e as suas pesquisas com os(as) demais.

Objetivos

- Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à Educação superior brasileira tais como: estrutura da universidade, sistemas de ensino, relação entre universidade e sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc.;
- Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando à instituição plena da Educação pública e gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;
- Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico, que abordem ou reflitam questões de ensino, cultura, artes, ciência e tecnologia;
- Divulgar as lutas, os esforços de organização e as realizações do ANDES-SN;
- Permitir a troca de experiências, o espaço de reflexão e a discussão crítica, favorecendo a integração dos docentes;
- Oferecer espaço para a apresentação de experiências de organização sindical de outros países, especialmente da América Latina, visando à integração e à conjugação de esforços em prol de uma Educação libertadora.

Instruções gerais para o envio de textos

Os artigos e resenhas deverão ser escritos de acordo com as normas do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme o Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Os artigos e resenhas enviados à Universidade e Sociedade serão submetidos à Editoria Executiva e a conselheiros *ad hoc*. Universidade e Sociedade reserva-se o direito de proceder a modificações de forma e sugerir mudanças para adequar artigos e resenhas às dimensões da revista e ao seu padrão editorial.

1 – Os textos devem ser **inéditos**, observadas as seguintes condições:

1.1 – Os artigos devem ter uma extensão máxima de 15 páginas (cerca de 40 mil caracteres), digitados em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12, em espaço 1,5 – sem campos de cabeçalhos ou

rodapés com margens fixadas em 1,5 cm em todos os lados; as resenhas devem conter no máximo 2 páginas, contendo um breve título e a referência completa da obra resenhada – título, autor(es), edição, local, editora, ano da publicação e número de páginas.

1.2 – O título deve ser curto, seguido do nome, titulação principal do(a) autor(a), bem como da instituição a que está vinculado(a) e de seu e-mail para contato.

1.3 – Após o título e a identificação do(a) autor(a), deve ser apresentado um resumo de, aproximadamente, 10 linhas (máximo 1.000 caracteres), indicando os aspectos mais significativos contidos no texto, bem como o destaque de palavras-chave.

1.4 – As referências bibliográficas e digitais devem ser apresentadas, segundo as normas da ABNT (NBR 6.023, de ago. de 2002), no fim do texto. Deverão constar apenas as obras, sítios e demais fontes mencionadas no texto. As citações, em língua portuguesa, também devem seguir as normas da ABNT (NBR 10.520, de ago. de 2002).

1.5 – As notas, se houver, devem ser apresentadas, no fim do texto, numeradas em algarismos arábicos. Evitar notas extensas e numerosas.

2 – Os conceitos e afirmações, contidos no texto, bem como a respectiva revisão vernacular são de responsabilidade do(a) autor(a).

3 – O(a) autor(a) deverá apresentar seu minicurriculum (cerca de 10 linhas) no fim do texto e informar **endereço completo**, telefones e endereço eletrônico (e-mail), para contatos dos editores.

4 – O prazo final de envio dos textos antecede, em aproximadamente três meses, as datas de lançamento do respectivo número da revista, que sempre ocorre durante o Congresso ou o CONAD, em cada ano. A Secretaria Nacional do ANDES-SN envia, por circular, as datas do período em que serão aceitas as contribuições, bem como o tema escolhido para a edição daquele número.

5 – **Todos os arquivos de textos deverão ser encaminhados como anexos de e-mail, utilizando-se o endereço eletrônico: andesregsp@uol.com.br.**

6 – Os artigos que tenham sido enviados em *pen drive* (acompanhados ou não da respectiva cópia impressa) e que não forem aceitos para publicação não serão devolvidos.

7 – Artigos publicados dão direito ao recebimento de cinco exemplares e as resenhas a dois exemplares.

As Fotos, os Fatos, a Greve

Rondon de Castro

Professor da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
E-mail: rondon@smail.ufsm.br

José Carneiro

Professor da Universidade Federal do Pará - UFPA
E-mail: jqcarneiro@uol.com.br



Foto: Pedro Humberto

• Ato público,
• UFC e UNILAB.
• Ceará, Fortaleza,
• 24.8.2012



Foto: Alvaro Neiva

• Ato unificado (docentes,
técnicos e estudantes
de todas as IFES do RJ)
Rio de Janeiro,
28.5.2012

Uma foto vale mil palavras? Certamente, a humanidade já superou as dúvidas sobre esse tema. Nem a foto isolada consegue ter a força de interpretação dos fatos, muito menos o texto é mais claro se não for compartilhado pela imagem. A questão é que a fotografia causa o natural impacto no ser humano, plantando no imaginário do leitor a sensação de testemunho do acontecimento,



Foto: Mary Juruna

Manifestação unificada entre docentes, técnicos e estudantes da UFMT e do IFMT alerta a sociedade civil para a situação da educação pública no país.
Mato Grosso, Cuiabá,
28.6.2012



Foto: Arquivo/SEDUFSM

Marcha pela educação.
Rio Grande do Sul,
Santa Maria,
6.7.2012

Foto: Mariana Cassab



Foto: Cândido Souza



• Votação na assembleia
• geral dos docentes que
• deflagrou a greve na UFRGS.
• Rio Grande do Sul, Porto Alegre,
• 25.6.2012

- Manifestação de rua.
- Educação e Saúde públicas:
- Namore essa ideia.
- Rio de Janeiro, Praça XV,
- 12.6.2012

de proximidade com as pessoas e lugares representados. Muito mais de que o próprio imaginário, o poder da fotografia nos leva a uma reação imediata: nos solidarizamos, nos revoltamos, nos alegramos, nos entristecemos. A greve de 2012 nas universidades públicas federais trouxe ao cotidiano dos docentes, técnico-administrativos e estudantes todas as

Foto: Fred Oliveira



Professores e estudantes protestam e cobram a reabertura das negociações durante ato público no centro da cidade de Campina Grande.
Paraíba, 29.8.2012

Foto: Luis Fernando Nabuco



Protesto unificado de Servidores Públicos Federais e estudantes em frente ao Theatro Municipal, na Cinelândia, no Centro do Rio, onde a presidente Dilma Rousseff participava de uma cerimônia. Os manifestantes foram mantidos afastados por forte aparato policial.
Rio de Janeiro, 27.8.2012

Foto: Mariana Cassab



Foto: APUR



- Manifestação de rua.
- Educação e Saúde públicas:
- Namore essa ideia.
- Rio de Janeiro, Av. Rio Branco,
- 12.6.2012

• Manifestação dos servidores da UFRB.
• Bahia, Salvador,
• 14.7.2012

emoções possíveis. Todos os dias, muitos – e porque não dizer... centenas ou milhares – de cliques fotográficos. Foram momentos marcantes, outros nem tanto, que registraram a talvez maior paralisação docente dos últimos anos. Um movimento grevista que – cheios de cores ou em preto e branco – demarcou o início de uma resistência clara na luta por um plano de carreira, por melhores condições de trabalho e em defesa da universidade pública gratuita,

Foto: Mariana Freitas



Foto: Pedro Humberto



- Manifestação do DCE-UFMT
- e do grêmio do IFMT, por uma
- educação pública de qualidade.
- Mato Grosso, Cuiabá,
- 30.5.2012

- Assembleia da
- UFC e da UNILAB,
- Ceará, Fortaleza,
- 6.9.2012

Foto: Henrique A. F. Mendonça



Foto: Alvaro Neiva



Manifestação pela
educação dos servidores
da UFPEL.
Rio Grande do Sul, Pelotas,
31.7.2012

Passeata unificada
(docentes, técnicos e
estudantes de todas as IFES
do RJ), da Candelária ao
Banco Central, pela
Av. Presidente Vargas.
Rio de Janeiro,
28.6.2012

de qualidade e socialmente referenciada. Dentro do “talvez”, até tenha sido o movimento sindical mais bem registrado fotograficamente. Foram passeatas, reuniões, manifestações, tomadas, ocupações, bloqueios de estradas, narizes de palhaços, bandeiras, cartazes...

Nessas imagens, vindas de todo o Brasil, é impossível não “ouvir” os gritos, os discursos,

Foto: Fred Oliveira



Foto: Eduardo Pergher



- Professores votam pela
- continuidade da greve após
- três meses de paralisação.
- Paraíba, Campina Grande,
- 23.8.2012

- Ato dos SPF no
- Monumento do Laçador,
- Rio Grande do Sul,
- Porto Alegre,
- 17.8.2012

Foto: Alvaro Neiva



Foto: Luiz Machado



- Ato unificado (docentes, técnicos e estudantes de todas as IFES do RJ).
- Rio de Janeiro, Praça XV,
- 28.5.2012

- Os estudantes ocupam o prédio da reitoria da UNIR.
- Rondônia, Porto Velho,
- 5.10.2012

os aplausos, as vaias, os sons de uma universidade que parou para refletir sobre si mesma. Por isso, mesmo que cada imagem careça sempre de explicações, enxergamos a emoção com que foram feitas... nos vemos na alegria de companheiros que somos e na certeza de que continuaremos. Desta forma, as fotos expostas aqui podem não valer as mil palavras, mas valem todas as sensações do mundo. **us**

Foto: Pedro Humberto



Foto: Fred Oliveira



Grevistas param o trânsito em
frente ao *campus* da UFCG.
Paraíba, Campina Grande,
21.8.2012

- UFC e UNILAB em ato público.
- Ceará, Fortaleza,
- 24.8.2012

Diretoria do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Andes-SN - Gestão 2012-2014

EXECUTIVA NACIONAL

- PRESIDENTE
Marinalva Silva Oliveira (SINDUFAP SSIND)
- 1º VICE-PRESIDENTE
Luiz Henrique Schuch (ADUFPEL SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Gean Cláudio de Souza Santana (ADUFS-Ba SSIND)
- 3º VICE-PRESIDENTE
Paulo Jorge Moraes Figueiredo (ADUNIMEP SSIND)
- SECRETÁRIO GERAL
Márcio Antônio de Oliveira (APES JF SSIND)
- 1ª SECRETÁRIA
Marina Barbosa Pinto (APES JF SSIND)
- 2º SECRETÁRIO
Paulo Marcos Borges Rizzo
(SSIND do ANDES-SN na UFSC)
- 3º SECRETÁRIO
Rondon Martin Souza de Castro (SEDUFSM-SSIND)
- 1º TESOUREIRO
Fausto Camargo Junior (SINDCEFET-MG-SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Almir Serra Martins Menezes Filho (ADURN SSIND)
- 3º TESOUREIRO
João Francisco Ricardo Kastner Negrão (APUFPR SSIND)

REGIONAL NORTE I

- 1º VICE-PRESIDENTE
Amecy Gonçalves Bentes de Souza (ADUA SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Carlossandro Carvalho de Albuquerque (SINDUEA)
- 1º SECRETÁRIO
Jorge Luiz Coimbra de Oliveira (ADUNIR SSIND)
- 2ª SECRETÁRIA
Vânia Graciele Lezan Kowalceuk (SESDUF-RR)
- 1º TESOUREIRO
Antônio José Vale da Costa (ADUA SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Edilson Lobo do Nascimento (ADUNIR SSIND)

REGIONAL NORTE II

- 1º VICE-PRESIDENTE
José Queiroz Carneiro (ADUFPA SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Paulo Marcelo Cambraia da Costa (SINDUFAP-SSIND)
- 1º SECRETÁRIO
Benedito Gomes dos Santos Filho (ADUFRA SSIND)
- 2ª SECRETÁRIA
Brenda Perpétua Pereira da Mota (SINDUFAP-SSIND)
- 1º TESOUREIRO
Roberto Cezar Lobo da Costa (ADUFRA SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Enilson da S. Souza (SINDUFOPA-SSIND)

REGIONAL NORDESTE I

- 1º VICE-PRESIDENTE
Antônio Gonçalves Filho (APRUMA SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Daniel de Oliveira Franco (ADUFPI SSIND)
- 1º SECRETÁRIO
José Alex Soares Santos (SINDUCE-SSIND)
- 2º SECRETÁRIO
José Policarpo Costa Neto (APRUMA SSIND)
- 1º TESOUREIRO
Raimundo Renato Patrício (APRUMA SSIND)
- 2ª TESOUREIRA
Erlênia Sobral do Vale (SINDUCE SSIND)

REGIONAL NORDESTE II

- 1º VICE-PRESIDENTE
Josevaldo Pessoa da Cunha (ADUFCG SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Geraldo Marques Carneiro (ADUFURRN/ADUERN SSIND)
- 1º SECRETÁRIO
Rejane Dias da Silva (ADUFEPE SSIND)
- 2º SECRETÁRIO
Ibiraci Maria Fernandes Rocha (ADURN SSIND)
- 1º TESOUREIRO
Ademir Gomes Ferraz (ADUFERPE SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Eliane Maria de Menezes Maciel (ADUFPB-JP SSIND)

REGIONAL NORDESTE III

- 1º VICE-PRESIDENTE
José Valter Alves da Silva (ADUSC SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Marcos Antônio da Silva Pedroso (ADUFS SSIND)
- 1º SECRETÁRIO
Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro (APUR SSIND)
- 2º SECRETÁRIO
Marcos Antônio Assis Lima (ADUSB SSIND)
- 1º TESOUREIRO
José Milton Pinheiro de Souza (ADUNEB SSIND)
- 2ª TESOUREIRA
Gracinetete Bastos de Souza (ADUFES-BA SSIND)

REGIONAL PLANALTO

- 1º VICE-PRESIDENTE
Maurício Alves da Silva (SESDUFT-SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Claus Akira Matsushigue (ADUNB SSIND)
- 1º SECRETÁRIO
Fábio Henrique Duarte (SESDUFT-SSIND)
- 2º SECRETÁRIO
Fernando César Paulino Pereira (ADCAC SSIND)
- 1º TESOUREIRO
Fernando Lacerda Junior (ADUFG SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Edney Rocha Freitas (ADCAJ SSIND)

REGIONAL PANTANAL

- 1º VICE-PRESIDENTE
Dorival Gonçalves Junior (ADUFMAT SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Marina Evaristo Wenceslau (ADUEMS SSIND)
- 1º SECRETÁRIO
Eduardo Soares Gonçalves (ADUNEMAT SSIND)
- 2ª SECRETÁRIA
Gicelma da Fonseca Chacorosqui Torchí (ADUFDOURADOS SSIND)
- 1ª TESOUREIRA
Irenilda Angela dos Santos (ADUFMAT SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Mário Luiz Alves (ADUFDOURADOS SSIND)

REGIONAL LESTE

- 1º VICE-PRESIDENTE
Rubens Luiz Rodrigues (APES JF SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Antônio Libério de Borba (SINDCEFET-MG-SSIND)
- 1ª SECRETÁRIA
Márcia Cristina Fontes Almeida (ASPUV SSIND)
- 2ª SECRETÁRIA
Cenira Andrade de Oliveira (ADUFES SSIND)
- 1º TESOUREIRO
Joaquim Batista de Toledo (ADUFOP SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Antônio Maria Pereira de Resende (ADUFLA SSIND)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

- 1º VICE-PRESIDENTE
Walcyr de Oliveira Barros (ADUFRJ SSIND)
- 2ª VICE-PRESIDENTE
Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa (ADUFF SSIND)
- 1ª SECRETÁRIA
Sônia Lúcio Rodrigues de Lima (ADUFF SSIND)
- 2º SECRETÁRIO
João Pedro Dias Vieira (ASDWERJ)
- 1ª TESOUREIRA
Maria Luiza Testa Tambellini (ASDWERJ)
- 2ª TESOUREIRA
Enedina Soares (ADUNIRIO SSIND)

REGIONAL SÃO PAULO

- 1ª VICE-PRESIDENTE
Ana Maria Ramos Estevão (ADUNIFESP SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Osvaldo L. Angel Coggiola (ADUSP SSIND)
- 1ª SECRETÁRIA
Betania Libanio Dantas de Araujo (ADUNIFESP SSIND)
- 2º SECRETÁRIO
Ivonésio Leite de Souza (ADUNIMEP SSIND)
- 1ª TESOUREIRA
Lighia Brigitte Horodynki Matsushigue (ADUSP SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Rubens Barbosa de Camargo (ADUSP SSIND)

REGIONAL SUL

- 1ª VICE-PRESIDENTE
Maria Suely Soares (APUFPR SSIND)
- 2ª VICE-PRESIDENTE
Cintia Xavier (SINDUEPEG-SSIND)
- 1ª SECRETÁRIA
Maria Luiza Domingues (SINDUFT-PR-SSIND)
- 2º SECRETÁRIO
Henrique Radomanski (SESDUDEM-SSIND)
- 1º TESOUREIRO
Marcos Antônio Baldessar (SINDUFT-PR -SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Alberto Elvino Franke (SSIND. do ANDES-SN na UFSC)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

- 1º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto Pires (SEDUFSM-SSIND)
- 2º VICE-PRESIDENTE
Daniel Luiz Nedel (SESUNIPAMPA-SSIND)
- 1º SECRETÁRIO
Henrique Andrade Furtado de Mendonça (ADUFPEL SSIND)
- 2º SECRETÁRIO
Carlos Schmidt (SSIND. do ANDES-SN na UFRGS)
- 1º TESOUREIRO
Júlio Ricardo Quevedo dos Santos (SEDUFSM-SSIND)
- 2º TESOUREIRO
Ubiratã Soares Jacobi (APROFURG SSIND)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II,
5º andar, Bloco "C", 70302-914, Brasília – DF.
Telefone: (61) 3962-8400 e Fax: (61) 3224-9716
E-mails: Secretaria – secretaria@andes.org.br | Tesouraria – tesouraria@andes.org.br | Imprensa – imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I
Rua 7, casa 79, conj., 31 de Março, Japiim I, Manaus – AM, 69077-080
Telefone: (92) 3237-5189
E-mail: andesnorte1@bol.com.br

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II
Av. Augusto Correia, 1 – Guamá, *Campus Universitário da UFPA* –
Setor de Recreações – Altos, Caixa Postal 8.603, Belém – PA, 66075-110
Telefone: (91) 3259-8631
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I
Rua Tereza Cristina, 2.266, salas 105 e 106, Benfica, Fortaleza – CE, 60015-141
Telefone: (85) 3283-8751
E-mail: andesne1@veloxmail.com.br

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II
Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125 – ap. 02, Espinheiro, Recife – PE, 52020-160
Telefone: (81) 3037-6637
E-mail: andesne2@hotmail.com

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III
Av. Presidente Vargas, 60, Sala 101/Barra Center, Salvador – BA, 40140-130
Telefone: (71) 3264-2955
E-mail: andesne3@terra.com.br

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE
Av. Afonso Pena, 867 – salas 1.012 a 1.014, Belo Horizonte – MG, 30130-002
Telefone: (31) 3224-8446
E-mail: regleste.bh@terra.com.br

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO
Alameda Botafogo, 68, qd. A, lt. 05, casa 03 – Centro, Goiânia – GO, 74030-020
Telefone: (62) 3213-3880
E-mail: andesrp@gmail.com

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL
Av. Alzirô Zarur, 338, sala 03 – Cuiabá – MT, 78068-365
Telefone: (65) 3627-7304
E-mail: andesvpr@uol.com.br

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO
Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros, São Paulo – SP, 05410-010
Telefone (11) 3061-3442 – Telefone/Fax: (11) 3061-0940
E-mail: andesregsp@uol.com.br

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO
Av. Rio Branco, 277, sala 1.306 – Centro, Rio de Janeiro – RJ, 20047-900
Telefone: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@msm.com.br

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL SUL
Rua Emiliano Perneta, 424, conj. 31, Edifício Top Center Executive, Centro, Curitiba – PR, 80420-080
Telefone: (41) 3324-6164
E-mail: andes_regsul@yahoo.com.br

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL
Av. Protásio Alves, 2.657 sala 303 – Bairro Petrópolis, Porto Alegre – RS, 90410-002
Telefone: (51) 3061-5111
E-mail: andesrs@andes.org.br